

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Analyse des pratiques effectives d'enseignement primaire de la langue
d'enseignement en milieu défavorisé de la ville de Santiago du Chili

par
María Alejandra Morales-Gómez

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
Doctorat en éducation

SOMMAIRE

Inscrit dans une perspective de recherche qualitative de type descriptif et exploratoire, la présente thèse de doctorat porte sur les pratiques effectives d'enseignement de la langue d'enseignement en milieu défavorisé de la ville de Santiago du Chili.

La problématique sous-jacente à cette étude s'inscrit dans un contexte politico-éducatif complexe caractérisé par une forte présence de politiques issues des années 1980. Pendant les 20 dernières années, le Chili a concentré ses efforts dans la restructuration du système éducatif dans le but de répondre aux demandes sociales et économiques des temps actuels sous un double défi : premièrement, la nécessité d'instaurer une société plus démocratique et plus équitable et, deuxièmement, celle de s'insérer dans le nouvel ordre mondial où l'éducation est la clé aux demandes socioéconomiques. Dans ce contexte, la réforme curriculaire chilienne vise à offrir une éducation de qualité et équitable pour tous les Chiliens, particulièrement pour ceux qui appartiennent aux milieux les plus défavorisés. Ainsi, le Chili a implanté une série de dispositifs, comme le curriculum scolaire qui a pour finalité d'orienter les acteurs éducatifs du système vers les compétences à former, les contenus à construire à l'école et l'organisation de la vie scolaire souhaitable pour le pays. Cette transformation curriculaire engendre des changements tant pour l'expérience formative qui est offerte aux élèves que pour le rôle et la tâche des enseignants. Dans une logique de la professionnalisation, ces derniers sont devenus l'un des acteurs principaux pour faire aboutir la réforme. De cette manière, on s'attend aujourd'hui à ce que les enseignants maîtrisent un ensemble de compétences associées aux diverses dimensions de l'enseignement comme celles liées à l'efficace au sujet du rendement académique des élèves, principalement en ce qui a trait aux apprentissages concernés dans les disciplines scolaires de base, comme c'est le cas de la discipline scolaire de la langue d'enseignement.

En effet, une des disciplines scolaires qui attire fortement l'attention dans le cadre national est celle de l'enseignement de la langue, surtout au primaire. Son importance réside dans le fait que le langage est vu comme un outil de base du comportement social qui configure la pensée et un indicateur de réussite dans la vie. De plus, son apprentissage formel, notamment la lecture et l'écriture, donne le pouvoir de transformer la réalité individuelle et sociale du jeune enfant. Toutefois, en dépit des nombreux efforts qui ont été développés par les gouvernements pendant ces dernières années concernant les résultats académiques de la langue d'enseignement au primaire, on constate que leur niveau atteint est loin d'être satisfaisant, en particulier pour les élèves provenant de milieux socioéconomiques défavorisés.

Par ailleurs, d'après la recension d'écrits scientifiques sur les pratiques enseignantes au Chili que nous avons réalisée, force est de constater qu'il existe très peu d'études sur les pratiques effectives d'enseignement en langue d'enseignement au primaire. Axées en grande partie sur le discours des enseignants à propos de leurs pratiques, ces études soutiennent leurs analyses sur des modèles de processus-produit. En outre, ces recherches abordant les questions didactiques tendent à se centrer sur l'enseignement secondaire et quoique la plupart de celles-ci soient réalisées dans des milieux défavorisés, peu d'études traitent de cette question en tant que dimension centrale.

Ayant recours, d'une part, à la notion de pratiques d'enseignement (compris comme des actions enseignantes contextualisées, constituées de multiples dimensions [comme la dimension didactique] et qui se déroulent dans une temporalité) et, d'autre part, au concept de discipline scolaire (saisie comme des structures dynamiques, changeantes dans le temps et marquées par des influences théoriques, sociales et politiques), l'objectif général de cette recherche est de décrire les pratiques effectives d'enseignement de la langue d'enseignement chez des enseignants chiliens au primaire œuvrant dans des milieux défavorisés de la ville de Santiago du Chili. Les objectifs spécifiques sont de dégager les finalités associées à l'enseignement de la langue

d'enseignement au primaire, d'identifier les objets d'enseignement privilégiés, de dégager la structuration suivie par l'enseignant et d'identifier les moyens d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement de cette discipline scolaire.

Dans le but de décrire les pratiques des enseignants œuvrant dans la discipline de la langue d'enseignement, la population visée par la présente recherche est composée de quatre enseignants du primaire de Santiago du Chili. Dans une perspective compréhensive et interprétative de la recherche en éducation, cette étude est soutenue par l'étude de cas multiple. Pour ce faire, nous recourons à l'observation directe en classe par l'entremise d'enregistrements vidéoscopiques ainsi que par des entrevues individuelles de planification et de postaction (avant et après les observations). Pour analyser ces données, nous faisons appel à l'analyse de contenu pour traiter les données textuelles (entrevues). Les données audiovisuelles provenant de l'observation directe sont traitées à l'aide du logiciel Studio Code®. Les deux analyses sont appuyées sur un système catégoriel mixte, c'est-à-dire sur un système des catégories résultant de la confrontation entre les éléments opératoires provenant du cadre conceptuel et les éléments significatifs émergeant de l'analyse même. Il faut préciser que le regard que nous portons ne concerne que les actions des enseignants.

D'une manière générale, les résultats de notre recherche mettent en relief que bien que les enseignants attribuent la première importance à la discipline de la langue d'enseignement par rapport aux autres disciplines du curriculum scolaire, ils lui accordent aussi une visée instrumentaliste : la discipline de langue favorise la réussite des élèves dans l'école et dans la société. Concernant les objets d'enseignement, les observations effectuées auprès des enseignants montrent qu'il existe une prédominance de la dimension opératoire de la discipline, notamment pour les savoirs rattachés à l'enseignement de la lecture. Au sujet de la structuration des activités suivies par les enseignants, nos résultats relèvent un cheminement promouvant un circuit didactique dogmatique, mais en cours de transformation. Nous constatons aussi que pour présenter les contenus propres à la discipline en question, les enseignants utilisent une démarche

axée sur les opérations cognitives soit de lecture, soit d'écrire. Cependant, quoiqu'ils mettent en évidence une tendance à configurer leur enseignement en essayant de développer les compétences langagières des élèves, ils sont toujours les acteurs principaux des séances analysées. Finalement, nous observons que les enseignants utilisent divers moyens pour soutenir leurs pratiques enseignantes. Néanmoins, leur utilisation est plutôt linéaire. Les dispositifs d'évaluation sont totalement absents des séances observées.

Si la transférabilité des données issues de cette recherche dans d'autres contextes doit être faite en toute prudence étant donné ses limites, elle nous paraît être une contribution à l'avancement des connaissances concernant les pratiques d'enseignement et la didactique de la langue au primaire. Les résultats permettent d'alimenter les différents acteurs liés à cet enseignement (les didacticiens, les formateurs sur le terrain, les enseignants), en fournissant un cadre de lecture sur la discipline scolaire et les pratiques effectives d'enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	12
LISTE DES FIGURES	16
REMERCIEMENTS	17
INTRODUCTION GÉNÉRALE	19
PREMIER CHAPITRE -PROBLÉMATIQUE	26
1. UN CONTEXTE COMPLEXE DANS LEQUEL S'INSCRIVENT LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT AU CHILI	26
1.1. Les réformes des années 1980 : des politiques axées sur la privation et la décentralisation.....	29
1.1.1. La privatisation.....	30
1.1.2. La décentralisation	32
1.1.3. Les actions curriculaires.....	34
1.2. Les réformes des années 1990–2006 : des politiques axées sur l'équité et la qualité des apprentissages.....	37
1.2.1. Des politiques sur le financement du système d'éducation.....	41
1.2.2. Des politiques sur l'amélioration des conditions de travail des enseignants	42
1.2.3. Des politiques sur l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves	44
1.3. Des ruptures et des continuités : quelles conséquences ?.....	47
2. L'IMPORTANCE INDÉNIABLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE	52
3. LE CURRICULUM SCOLAIRE : UNE ANALYSE CRITIQUE	54
3.1. Le contexte général du curriculum scolaire chilien.....	54
3.2. Discussion générale sur le curriculum	56
4. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT AU CHILI : RECENSION DE LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE	62
4.1. La sélection de documents scientifiques	63
4.2. La grille pour analyser la documentation scientifique	64
4.3. Les résultats de la recension sur les pratiques d'enseignement.....	64
4.4. L'analyse et la discussion des résultats de la recension	69
4.4.1. Les pratiques d'enseignement et leur conceptualisation dans les études analysées	70
4.4.2. Les modèles sur les pratiques d'enseignement qui prédominent dans la documentation analysée	71
4.4.3. Les dimensions expliquant les pratiques d'enseignement.....	74
5. LA QUESTION DE RECHERCHE	78

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL	81
1. LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT	81
2. La discipline scolaire : une construction tributaire de l’école.....	89
2.1. La notion de discipline scolaire.....	89
2.2. Les constituants de la discipline scolaire	93
2.2.1. Les finalités	93
2.2.2. Les objets d’enseignement	95
2.2.3. Les activités : vers la notion de situation d’enseignement- apprentissage	98
3. DISCIPLINE SCOLAIRE DE LA LANGUE D’ENSEIGNEMENT	103
3.1. Quelle conception du langage soutenant la discipline scolaire de la langue d’enseignement ?	103
3.2. Quelles particularités de la discipline scolaire de la langue d’enseignement ?	106
3.2.1. Les finalités de la discipline scolaire de la langue d’enseignement : premier constituant.....	106
3.2.2. Les objets d’enseignement : deuxième constituant	113
3.2.2.1. La dimension opératoire centrée sur le savoir-faire : l’écrit et l’oral.....	116
3.2.2.2. La dimension réflexive centrée sur le savoir : le métalangage.....	124
3.2.3. Les activités d’enseignement-apprentissage : troisième constituant	128
3.2.4. L’évaluation : quatrième constituant.....	135
4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	141
TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE	143
1. TYPE DE RECHERCHE	145
2. L’ÉCHANTILLONNAGE ET LES CAS	148
2.1. La sélection de l’échantillon	149
2.2. Considérations éthiques.....	154
3. LA COLLECTE DE DONNÉES.....	155
3.1. La méthode et les techniques de collecte de données	157
3.1.1. L’entrevue semi-dirigée de planification et de postaction : temps 1 et temps 3	157
3.1.2. L’observation (vidéoscopie) : temps 2	162
4. LE TRAITEMENT ET L’ANALYSE DE DONNÉES.....	166
4.1. Les entrevues de planification et de postaction.....	167
4.2. L’observation directe (vidéoscopie).....	172
5. PROCESSUS DE VALIDATION	180
6. APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	182
QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	185
1. LE PREMIER CAS	187
1.1. La phase de planification (temps 1) : L’enseignant 1	187
1.2. La phase d’actualisation (temps 2) : L’enseignant 1	190

1.2.1.	L'analyse générale de la séance 1	190
1.2.1.1.	Les acteurs de la séance 1	190
1.2.1.2.	Les objets de l'action de la séance 1	192
1.2.1.3.	Les actions didactiques de la séance 1 et leurs caractéristiques	193
1.2.1.4.	Les modalités d'actualisation de la séance 1	194
1.2.1.5.	Les modalités d'interaction de la séance 1	201
1.2.1.6.	Les moyens de soutien de la séance 1	202
1.2.2.	Le cheminement caractérisant la séance 1	203
1.2.2.1.	L'entrée en matière de la séance 1	204
1.2.2.2.	La mise en action de la séance 1	206
1.2.2.3.	La clôture de la séance 1	210
1.2.3.	La démarche utilisée lors de la séance 1 pour enseigner les contenus de la langue d'enseignement	211
1.2.3.1.	La phase avant les tâches de lecture au cours de la séance 1	212
1.2.3.2.	La phase pendant les tâches de lecture au cours de la séance 1	214
1.2.3.3.	La phase après les tâches de lecture au cours de la séance 1	218
1.3.	La phase de postaction (temps 3) : L'enseignant 1	220
2.	LE SECOND CAS	221
2.1.	La phase de planification (temps 1) : L'enseignant 2	221
2.2.	La phase d'actualisation (temps 2) : L'enseignant 2	225
2.2.1.	L'analyse générale de la séance 2	225
2.2.1.1.	Les acteurs de la séance 2	226
2.2.1.2.	Les objets de l'action de la séance 2	226
2.2.1.3.	Les actions didactiques de la séance 2 et leurs caractéristiques	227
2.2.1.4.	Les modalités d'actualisation de la séance 2	228
2.2.1.5.	Les modalités d'interaction de la séance 2	235
2.2.1.6.	Les moyens de soutien de la séance 2	236
2.2.2.	Le cheminement caractérisant la séance 2	238
2.2.2.1.	L'entrée en matière de la séance 2	239
2.2.2.2.	La mise en action de la séance 2	240
2.2.3.	La démarche utilisée lors de la séance 2 pour enseigner les contenus de la langue d'enseignement	244
2.2.3.1.	La phase avant les tâches de lecture au cours de la séance 2	244
2.2.3.2.	La phase pendant les tâches de lecture au cours de la séance 2	247
2.2.3.3.	La phase après les tâches de lecture au cours de la séance 2	249
2.3.	La phase de postaction (temps 3) : L'enseignant 2	253
3.	LE TROISIÈME CAS	254
3.1.	La phase de planification (temps 1) : L'enseignant 3	254
3.2.	La phase d'actualisation (temps 2) : L'enseignant 3	259
3.2.1.	L'analyse générale de la séance 3	259
3.2.1.1.	Les acteurs de la séance 3	260
3.2.1.2.	Les objets de l'action de la séance 3	260
3.2.1.3.	Les actions didactiques de la séance 3 et leurs caractéristiques	261
3.2.1.4.	Les modalités d'actualisation de la séance 3	262
3.2.1.5.	Les modalités d'interaction de la séance 3	268
3.2.1.6.	Les moyens de soutien de la séance 3	269
3.2.2.	Le cheminement caractérisant la séance 3	270
3.2.2.1.	L'entrée en matière de séance 3	271

3.2.2.2. La mise en action de la séance 3.....	274
3.2.2.3. La clôture de la séance 3.....	278
3.2.3. La démarche utilisée lors de la séance 3 pour enseigner les contenus de la langue d'enseignement.....	281
3.2.3.1. La phase pendant la tâche de lecture au cours de la séance 3.....	282
3.2.3.2. La phase après les tâches de lecture au cours de la séance 3.....	286
3.3. La phase de postaction (temps 3) : L'enseignant 3	289
4. LE QUATRIÈME CAS	291
4.1. La phase de planification (temps 1) : L'enseignant 4	291
4.2. La phase d'actualisation (temps 2) : L'enseignant 4.....	295
4.2.1. L'analyse générale de la séance de séance 4.....	295
4.2.1.1. Les acteurs de la séance 4.....	295
4.2.1.2. Les objets de l'action de la séance 4.....	296
4.2.1.3. Les actions didactiques de la séance 4 et leurs caractéristiques	297
4.2.1.4. Les modalités d'actualisation de la séance 4	298
4.2.1.5. Les modalités d'interaction de séance 4	303
4.2.1.6. Les moyens de soutien de la séance 4	304
4.2.2. Le cheminement caractérisant la séance 4	305
4.2.2.1. L'entrée en matière de la séance 4.....	306
4.2.2.2. La mise en action de la séance 4.....	309
4.2.2.3. La clôture de la séance 4.....	313
4.2.3. La démarche utilisée lors de séance 4 pour enseigner les contenus de la langue d'enseignement	315
4.2.3.1. La phase de la planification de l'écriture de la séance 4	316
4.2.3.2. La phase de la mise en texte de la séance 4.....	319
4.3. La phase de postaction (temps 3) : L'enseignant 4	322
5. RÉSUMÉ DES ACTIONS LES PLUS FRÉQUENTES PENDANT LA PHASE D'ACTUALISATION	324
CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	326
1. LES FINALITÉS DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT	327
1.1. La discipline de langue d'enseignement au service des autres disciplines scolaires et de la réussite des élèves	329
1.2. Des finalités axées sur les compétences langagières, mais qui n'oublent pas les normes	333
1.3. Les finalités de la discipline de la DSLE centrées sur les postulats officiels.....	337
2. LES OBJETS D'ENSEIGNEMENT PENDANT L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE	340
2.1. La préexcellence de la dimension opératoire de la discipline : la lecture soutenue par une diversité de modalités d'actualisation	342
2.2. La présence limitée des savoirs scripturaux, des savoirs associés à l'oralité et des savoirs axés sur la dimension réflexive de la discipline de la langue d'enseignement.....	347
3. LA STRUCTURATION DES ACTIVITÉS : LE CHEMINEMENT SUIVI PAR LES ENSEIGNANTS	352

3.1. L'entrée en matière : un moment qui perd de vue les savoirs et qui est contrôlé par l'enseignant.....	354
3.2. La mise en action : un moment où ni les savoirs ni les dispositifs matériels ne sont présentés comme un défi cognitif pour les élèves.....	356
3.3. La clôture : un moment presque inexistant centré sur la correction des tâches.....	360
3.4. Un cheminement promouvant un circuit didactique dogmatique, mais en cours de transformation.....	361
4. LA DÉMARCHE DIDACTIQUE POUR TRAITER LES SAVOIRS À ENSEIGNER DANS LA DISCIPLINE	363
4.1. La démarche de lecture et les processus de compréhension	364
4.1.1. La phase "avant les tâches de la lecture" : une phase courte, mais axée sur des procédures qui orchestrent le travail ultérieur en lecture	364
4.1.2. La "phase pendant les tâches de la lecture" : une phase s'approchant du fonctionnement langagier	365
4.1.3. La phase "après les tâches de la lecture" : une phase centrée sur des activités mécaniques et répétitives	369
4.2. La démarche d'écriture et la production textuelle.....	371
4.2.1. La phase de planification : une phase bien déterminée, mais caractérisée par la faible participation des élèves	371
4.2.2. La phase de la mise en texte : une phase caractérisée par des actions de vérification/correction.....	372
5. LES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION.....	374
5.1. Les dispositifs d'évaluation : des dispositifs inexistants chez les pratiques des enseignants	374
CONCLUSION.....	376
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	385
ANNEXE A – FICHE D'INFORMATION GÉNÉRALE.....	408
ANNEXE B – GUIDE D'ENTREVUE DE PLANIFICATION.....	410
ANNEXE C – GUIDE D'ENTREVUE POSTACTION	413
ANNEXE D – PROCÉDURE D'ANALYSE DES DONNÉES AUDIOVISUELLES.....	415
ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS.....	416

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Les politiques en éducation au cours des dernières années.....	39
Tableau 2 – Grille d’analyse de la documentation scientifique	64
Tableau 3 – Analyses de la documentation.....	65
Tableau 4 – Aspects à considérer dans l’analyse des études sur la pratique d’enseignement.....	70
Tableau 5 – Les relations entre les objectifs de la recherche et l’entrevue de planification	160
Tableau 6 – Les relations entre les objectifs de la recherche et l’entrevue de postaction	162
Tableau 7 – Éléments à considérer dans l’analyse des données textuelles	169
Tableau 8 – Éléments à considérer dans l’analyse des actions enseignantes.....	174
Tableau 9 – Éléments pour l’analyse des données audiovisuelles : Les objets d’enseignement et leurs dispositifs	178
Tableau 10 – Éléments à considérer pour l’analyse des données audiovisuelles : La structuration de la situation d’enseignement-apprentissage	179
Tableau 11 – Les acteurs de la séance 1	191
Tableau 12 – Les objets de l’action de la séance 1	192
Tableau 13 – Les actions didactiques de la séance 1	193
Tableau 14 – Les modalités d’actualisation de la séance 1.....	194
Tableau 15 – Les types de questions pendant la séance 1.....	197
Tableau 16 – Les modalités d’interaction de la séance 1	201
Tableau 17 – Les moyens de soutien de la séance 1	202
Tableau 18 – Le cheminement de la séance 1	204
Tableau 19 – Les actions les plus fréquentes de la séance 1 pendant l’entrée en matière	205
Tableau 20 – Les actions les plus fréquentes de la séance 1 pendant la mise en action	207
Tableau 21 – Les actions les plus fréquentes de la séance 1 pendant la clôture	210

Tableau 22 – La démarche d’enseignement pendant la séance 1.....	212
Tableau 23 – Les actions les plus fréquentes de la séance 1 avant les tâches de lecture.....	212
Tableau 24 – Les actions les plus fréquentes de la séance 1 pendant les tâches de lecture.....	215
Tableau 25 – Les actions les plus fréquentes de la séance 1 après les tâches de lecture	218
Tableau 26 – Les acteurs de la séance 2	226
Tableau 27 – Les objets de l’action de la séance 2	227
Tableau 28 – Les actions didactiques de la séance 2	228
Tableau 29 – Les modalités d’actualisation de la séance 2.....	229
Tableau 30 – Le type de questions de la séance 2.....	231
Tableau 31 – Les modalités d’interaction de la séance 2.....	235
Tableau 32 – Les moyens de soutien de la séance 2	236
Tableau 33 – Le cheminement de la séance 2.....	238
Tableau 34 – Les actions les plus fréquentes de la séance 2 pendant l’entrée en matière	239
Tableau 35 – Les actions les plus fréquentes de la séance 2 pendant la mise en action	241
Tableau 36 – La démarche d’enseignement pendant la séance 2.....	244
Tableau 37 – Les actions les plus fréquentes de la séance 2 avant les tâches de lecture.....	245
Tableau 38 – Les actions les plus fréquentes de la séance 2 pendant les tâches de lecture	247
Tableau 39 – Les actions les plus fréquentes de la séance 2 après les tâches de lecture	250
Tableau 40 – Les acteurs de la séance 3	260
Tableau 41 – Les objets de l’action de la séance 3	261
Tableau 42 – Les actions didactiques de la séance 3	261
Tableau 43 – Les modalités d’actualisation de la séance 3.....	262
Tableau 44 – Les types de questions de la séance 3	265

Tableau 45 – Les modalités d’interaction de la séance 3	268
Tableau 46 – Les moyens de soutien de la séance 3	269
Tableau 47 – Le cheminement de la séance 3	270
Tableau 48 – Les actions les plus fréquentes de la séance 3 pendant l’entrée en matière	271
Tableau 49 – Les actions les plus fréquentes de la séance 3 pendant la mise en action	275
Tableau 50 – Les actions les plus fréquentes de la séance 3 pendant la clôture	279
Tableau 51 – La démarche d’enseignement pendant la séance 3	282
Tableau 52 – Les actions les plus fréquentes de la séance 3 pendant les tâches de lecture	283
Tableau 53 – Les actions les plus fréquentes de la séance 3 après les tâches de lecture	287
Tableau 54 – Les acteurs de la séance 4	296
Tableau 55 – Les objets de l’action de la séance 4	297
Tableau 56 – Les actions didactiques de la séance 4	298
Tableau 57 – Les modalités d’actualisation de la séance 4	299
Tableau 58 – Les types de questions de la séance 4	301
Tableau 59 – Les modalités d’interaction de la séance 4	303
Tableau 60 – Les moyens de soutien de la séance 4	304
Tableau 61 – Le cheminement de la séance 4	306
Tableau 62 – Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant l’entrée en matière	307
Tableau 63 – Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant la mise en action	309
Tableau 64 – Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant la clôture	313
Tableau 65 – La démarche d’enseignement pendant la séance 4	316
Tableau 66 – Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant la planification de l’écriture	317

Tableau 67 – Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant la mise en texte	320
Tableau 68 – Les actions les plus fréquentes pendant la phase d’actualisation	325

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – La pratique d’enseignement et ses concepts associés.....	88
Figure 2 – Constituants de la discipline de la langue d’enseignement : les catégories d’analyse	140

REMERCIEMENTS

Pendant les études doctorales, une série de compétences scientifiques doivent être acquises. Toutefois, celles-ci ne peuvent pas être développées en solitaire. C'est dans cet ordre d'idées que je tiens à relever ici l'apport de personnes qui ont contribué à ma progression au cours de mes études doctorales.

Je ne pourrais que commencer sans remercier mon équipe de direction constituée par les professeurs Yves Lenoir, Marie-France Morin et Juan Eduardo Garcia-Huidrobro. Un grand merci pour leurs encadrements de grande qualité et leurs précieux conseils tout au long de différentes étapes du doctorat.

D'une manière particulière, je souhaite exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à mon directeur de recherche, le professeur Yves Lenoir, pour avoir cru en moi dès mon entrée dans les études supérieures, pour sa patience, son soutien et son accompagnement permanent dans la réalisation de cette thèse.

Mes remerciements vont également à mes collègues et amis de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) et de la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Je me dois de mentionner Julie Babin, Véronique Lisée, Denise Pelletier et Denise Lauzon qui m'ont aidée généreusement à avancer dans mes études.

À mes amis Valérie, Anderson et Marisol pour tout l'appui et les conseils apportés tout au long de mes études doctorales.

D'une manière spéciale, un grand merci aux enseignants qui ont participé à ma recherche. Ce sont des enseignants qui travaillent dans des banlieues socialement difficiles. Je veux leur exprimer tout mon respect et toute ma gratitude pour le temps donné.

Ces remerciements ne peuvent se terminer sans une pensée pour mes parents. Leur façon de comprendre la vie, leurs valeurs et leurs encouragements sont pour moi les piliers de ce que je suis aujourd'hui.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au cours des 20 dernières années, la plupart des pays de la Région ont centré leurs efforts sur le renouvellement de leurs systèmes d'éducation. Dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation et de donner plus d'opportunités d'apprentissage principalement aux populations plus faibles – socialement parlant –, les pays d'Amérique latine, comme le Chili, adhèrent à ces actions réformistes sous un double défi : d'une part, la nécessité d'instaurer des sociétés plus démocratiques et plus équitables ; d'autre part, celle de s'insérer dans le nouvel ordre mondial où l'éducation se révèle comme la clé aux récentes demandes socio-économiques.

Ainsi, en promouvant et en préconisant de nouvelles formes d'intervention à l'école en association avec les nouvelles demandes de la société, le Chili a implanté une série de dispositifs visant à orienter les acteurs éducatifs du système – surtout les enseignants – vers les compétences à former, les contenus à construire à l'école et l'organisation de la vie scolaire souhaitable pour le pays, comme c'est le cas du curriculum scolaire. L'implantation de ce curriculum a imposé également une redéfinition du rôle et de la tâche des enseignants. Sous une logique de professionnalisation, ces derniers sont devenus l'un des acteurs principaux pour faire aboutir la réforme en éducation. De cette manière, dans le cadre de la réforme curriculaire, l'on s'attend à ce que les enseignants s'approprient et maîtrisent un ensemble de compétences associées aux diverses dimensions de l'enseignement. Autrement dit, on s'attend à ce que les actions des enseignants dans la salle de classe soient plus pertinentes au regard de la réalité des élèves, plus innovantes, mais aussi plus efficaces en ce qui touche les apprentissages des élèves, surtout pour les apprentissages concernés dans les disciplines scolaires de base comme la discipline scolaire de la langue d'enseignement.

Une des disciplines scolaires qui attire fortement l'attention dans le cadre national et sur laquelle le gouvernement a déployé tous ses efforts est effectivement

celle de la langue d'enseignement, ici l'enseignement de l'espagnol. Son importance réside, entre autres, dans le fait que le langage est vu comme un indicateur de réussite dans la vie. De ce fait, lorsqu'on propose une éducation de qualité et surtout équitable pour tous les enfants – en particulier pour ceux qui vivent dans la pauvreté et dont l'inégalité sociale est avant tout culturelle (Medina, 2006) – l'enseignement de cette discipline devient une nécessité, un droit, mais aussi une obligation incontournable de la part de l'État.

Toutefois, en dépit des nombreux efforts qui ont été développés pendant ces dernières années, il est possible de constater que le niveau atteint par les élèves sur le plan académique est loin d'être satisfaisant, particulièrement pour le groupe appartenant au niveau socio-économique le plus bas. Dans le meilleur des cas, les apprentissages des élèves demeurent au niveau des performances moyennes, notamment pour les disciplines scolaires de base (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2004) comme c'est le cas de la discipline scolaire de la langue d'enseignement. Par ailleurs, pour ce qui est des pratiques des enseignants, il semble encore exister un écart important entre ce qui se passe dans la salle de classe et les nouvelles propositions curriculaires (Román, 2003; Ministerio de Educación de Chile, 2004; Universidad Católica de Chile, 1998). C'est au regard de ces constats que nous nous interrogeons sur la nature et les caractéristiques des pratiques des enseignants travaillant au primaire dans la discipline de la langue d'enseignement.

Or, malgré la présence des recherches sur les pratiques enseignantes dans le champ de l'éducation au Chili, force est de constater qu'il existe très peu d'études sur les pratiques effectives d'enseignement en langue d'enseignement au primaire. Axées en grande partie sur le discours des enseignants à propos de leurs pratiques, ces recherches conduisent leurs analyses sur des modèles de processus-produit. De plus, quoique la plupart des recherches soient effectuées dans des milieux défavorisés, peu d'études abordent cette question en tant que dimension transversale. La présente

recherche s'inscrit précisément au sein de cette problématique. Elle vise, d'un point de vue descriptif et compréhensif, à caractériser les pratiques effectives d'enseignement mises en œuvre par des enseignants chiliens de la langue d'enseignement (soit l'espagnol) au primaire dans des milieux défavorisés.

Dans ce contexte, quatre enseignants travaillant dans deux écoles situées dans des milieux défavorisés de la ville du Santiago du Chili et dans la discipline scolaire de la langue d'enseignant ont participé librement et volontairement à cette étude en trois temps successifs. D'abord, ils ont participé à une entrevue semi-dirigée ayant pour finalité l'obtention des renseignements sur leurs conceptions au sujet de la discipline scolaire de la discipline de la langue d'enseignement ainsi que sur la planification des situations d'enseignement-apprentissage. Ensuite, par le biais de la vidéoscopie, nous avons procédé à l'observation des situations d'enseignement-apprentissage planifiées. Finalement, les quatre enseignants ont répondu à une deuxième entrevue, celle de postaction, ayant pour objectif de recueillir leurs avis et leurs motifs concernant les actions effectuées pendant les situations d'enseignement-apprentissage.

Cette étude doctorale, inscrite dans les orientations centrales de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), nommément dans les orientations axées sur l'analyse de pratiques effectives des enseignants, est subdivisée en cinq chapitres : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, la présentation de résultats et la discussion de ces derniers. En ce qui concerne le premier chapitre, nous présentons tout d'abord le contexte sociopolitique qui a marqué l'éducation chilienne pendant les années 1980 dans le but de souligner son influence sur les actions éducatives entreprises au cours des années suivantes. En lien avec ces éléments, par la suite, nous présentons les actions curriculaires implantées par les gouvernements démocratiques, en nous centrant sur le curriculum scolaire au primaire, les nouveaux fondements qui le sous-tendent et les différentes actions développées en faveur de son implantation. Finalement, compte tenu des difficultés soulevées au sujet de la mise en œuvre du curriculum et son lien avec l'agir enseignant, à partir d'une

recension des écrits scientifiques, nous exposons les constats nous amenant à notre question de recherche, en précisant comment elle s'inscrit dans la thématique du doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

À la lumière de ces éléments, le deuxième chapitre expose la trame conceptuelle de notre projet doctoral, composée de deux concepts : celui de pratiques d'enseignement et celui de discipline scolaire, ce dernier étant centré sur les particularités de la discipline de la langue d'enseignement au primaire. En comprenant que la pratique d'enseignement est finalisée, contextualisée, constituée de multiples dimensions – comme la dimension didactique – et que celle-ci se déroule dans une temporalité (Altet, 2002 ; Bru, 2002 ; Lenoir et Vanhulle, 2006), nous avons recouru au concept de discipline scolaire. Cette dernière, vue d'une perspective sociohistorique comme une structure dynamique, changeante dans le temps et marquée par des influences théoriques, sociales et politiques (Chervel, 1988 ; Cooper, 1997 ; Reuter et Lahanier-Reuter, 2007), nous a permis de dégager des catégories opératoires pour analyser les pratiques effectives des enseignants. Ainsi, les éléments d'analyse retenus pour cette recherche s'articulent autour de quatre catégories reliées et inséparables : a) les finalités de la discipline scolaire de la langue d'enseignement, composante que fait ressortir la place attribuée par les enseignants à l'enseignement de la langue à l'école ; b) les objets d'enseignement choisis par les enseignants, composante permettant, d'une part, d'identifier les raisons de ce choix et, d'autre part, de reconnaître quels sont les objets effectivement enseignés ; c) les activités d'enseignement-apprentissage et les moyens (symboliques et matériels) utilisés par les enseignants, composante fournissant des pistes pour identifier la structuration et la démarche qui caractérise l'agir enseignant ; d) les dispositifs d'évaluation favorisés dans des situations d'enseignement-apprentissage, composante facilitant l'identification des façons ainsi que des moyens que l'enseignant met en place pour connaître ce que les élèves ont appris. Ces quatre composantes conceptuelles du cadre d'analyse sont construites en fonction des aspects didactiques propres à l'enseignement de la langue d'enseignement.

Le troisième chapitre présente le devis de notre recherche de doctorat, en identifiant le type d'étude. Ensuite, les caractéristiques de l'échantillon et la procédure d'échantillonnage sont présentées ; puis, les processus de collecte et de traitement des données sont exposés. La population visée par la présente recherche est ainsi composée des enseignants du primaire de Santiago du Chili. Inscrite dans une perspective qualitative de type descriptif et exploratoire (De Ketele et Roegiers, 1996), cette étude est soutenue par l'étude de cas multiple (Gagnon, 2005 ; Karsenti et Demers, 2000 ; Yin, 2003). En considérant que la pratique d'enseignement s'inscrit dans une temporalité, notre procédure de collecte de données a considéré les trois temps caractérisant toute action humaine : l'étape de la projection (planification, t1), l'étape de l'action en cours de déroulement (actualisation, t2) et l'étape de l'interprétation (postaction, t3) (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell, 2012 ; Maubant, Lenoir, Routhier, Araújo-Oliveira, Lisée, Hassani, 2005 ; Schutz, 1987). Ainsi, nous avons recueilli pour chaque enseignant (chaque cas) des informations par l'entremise du recueil de données suivant : a) une entrevue individuelle semi-dirigée de planification ; b) l'observation directe (l'actualisation de la situation d'enseignement-apprentissage) ; c) une entrevue individuelle semi-dirigée de postaction. L'observation directe des pratiques d'enseignement (enregistrement audiovisuel) a été réalisée par le biais de la vidéoscopie (Morse et Bottorf, 2003 ; Maubant *et al.*, 2005). Finalement, en ce qui concerne l'analyse de ces données, nous avons effectué une analyse de contenu (Bardin, 2007 ; L'Écuyer, 1990 ; Sabourin, 2006) pour traiter les données textuelles (entrevues). Les données audiovisuelles provenant de l'observation directe ont été traitées à l'aide du logiciel Studio Code®. Il faut préciser que si bien que les actions des enseignants soient comprises à partir des interactions produites dans la salle de classe (Bru, 1997, 2002), le regard que nous portons ne concerne que les actions des enseignants. En ce sens, les élèves du primaire ne sont pas impliqués dans notre recherche.

Le quatrième chapitre expose les résultats de notre recherche en nous appuyant sur deux logiques : a) la proposition méthodologique de l'étude de cas

multiple ; b) les trois phases de la pratique éducative : la phase de planification, la phase d'actualisation de la pratique et la phase de postaction. Nous commençons ce chapitre avec les résultats de la phase de planification de l'action enseignante lors d'une situation d'enseignement-apprentissage. Dans le but de contextualiser les données décrites et d'effectuer une analyse plus fine, nous présentons également l'avis de l'enseignant sur quelques sujets généraux de la discipline de la langue d'enseignement. Nous poursuivons le chapitre avec les résultats de la phase d'actualisation qui correspond à la pratique effective de l'enseignant, c'est-à-dire des analyses issues de l'observation directe de la situation d'enseignement-apprentissage (vidéoscopie). Ces résultats sont exposés en prenant en compte de trois types d'analyses : une première analyse générale montrant les acteurs intervenants au cours de la séance visionnée avec la fréquence des actions effectuées ainsi que leur temps de durée. En nous centrant sur les actions de l'enseignant, nous présentons par la suite les actions didactiques et les actions pédagogiques réalisées par lui, pour continuer par ce qui est de notre intérêt : les actions didactiques, leurs modalités d'interactions et d'actualisation ainsi que leurs moyens. La deuxième analyse renvoie au cheminement d'enseignement, à savoir la structuration temporelle des activités qui a suivi l'enseignant tout au long de la séance. La présentation de ces résultats emprunte la même logique de l'analyse générale. La troisième analyse montre les résultats de la démarche didactique utilisée par l'enseignant. À différence des deux analyses précédentes, cette analyse est particulièrement orientée vers les actions didactiques. En conséquence et comme les autres analyses, nous présenterons les intervenants tout au long de la démarche, l'objet de l'action, les modalités de chaque action et les moyens de soutien. Chaque cas finalise avec la présentation des résultats correspondants à la phase de postaction de la pratique d'enseignement.

De manière à répondre aux objectifs de notre recherche doctorale, nous présentons le cinquième chapitre de la thèse. Nous mettons en relief certains éléments convergents et divergents relatifs aux pratiques effectives des enseignants travaillant dans la discipline scolaire de la langue d'enseignement à partir d'un regard distancié

de nos résultats en recourant à certains éléments construits dans la problématique, le cadre conceptuel, ainsi qu'en considérant quelques conclusions des recherches actuelles sur le sujet traité.

Enfin, comme conclusion de ce travail, nous présentons un résumé des éléments clefs de chaque chapitre et nous soulevons également quelques projections concernant de futures recherches possibles à effectuer.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

1. UN CONTEXTE COMPLEXE DANS LEQUEL S'INSCRIVENT LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT AU CHILI

Considérant que les politiques publiques font appel à un « programme d'action gouvernementale dans un secteur de la société » (Mény et Thoenig, 1989, p. 391) et qu'un tel programme reflète la façon dont la société se représente elle-même et se construit en exprimant des rapports de force, de la domination socioéconomique, symbolique et culturelle (Charlot et Beillerot, 1995), toute pratique d'enseignement ne saurait être contextualisée et actualisée en dehors de cet ensemble d'actes politiques. C'est en ce sens que nous présentons par la suite – en guise de contexte – les politiques définissant l'éducation au cours des années 1980 et 1990. Comme nous le verrons, malgré l'installation de logiques et de rationalités tout à fait différentes, ces politiques semblent être tracées dans un *continuum* où l'enracinement des politiques établies pendant la dictature semble influencer les actions menées durant les années 1990. La prolifération d'un ensemble de politiques au profit du libre marché, l'absence de politiques curriculaires et le manque d'actions destinées à améliorer l'enseignement tout au long de la décennie 1980 marquent la majeure partie des difficultés auxquelles l'éducation au Chili est confrontée aujourd'hui : la faiblesse de l'enseignement et l'apprentissage des disciplines scolaires de base, comme c'est le cas pour la discipline de la langue d'enseignement, principalement dans les écoles appartenant aux milieux défavorisés.

Dans ce chapitre, nous répondons aux questions suivantes : quelles ont été les transformations imposées par le gouvernement militaire sur le plan éducatif ? Quels sont les liens et les ruptures entre ces politiques et les politiques en éducation promues pendant les années 1990 ? Quelles influences comportent-elles pour l'avenir éducatif du pays ? Quelle est l'influence de ces politiques sur les pratiques des enseignants travaillant dans la discipline de la langue d'enseignement dans des milieux

défavorisés ? Un survol rapide de la période précédente introduira la description de ces politiques.

Au Chili, grâce à la réforme éducationnelle de 1965, le système d'éducation a montré des changements significatifs¹ par rapport aux années précédentes et aux autres pays d'Amérique latine. Concernant le curriculum, un changement important est imposé. Il

a modifié tout le système scolaire. Le principe de cette modification a été de relativiser l'importance des contenus d'enseignement en tant qu'objets de transmission et de relever le succès de "conduites" déterminées. L'argument principal de cette modification curriculaire a été que la mémorisation, la verbalisation et l'encyclopédisme, typiques du système traditionnel, devaient faire place à des processus de transmission-acquisition plus riches, également accompagnés de résultats intellectuels supérieurs dans lesquels l'élève et son activité – et non le professeur-transmetteur – seraient le centre du processus d'apprentissage. (Cox, 1990, p. 90)

Ces changements ont également conduit à créer le Centre de perfectionnement, des expérimentations et des recherches pédagogiques (CPEIP)² pour mettre en place un perfectionnement *ad hoc* des enseignants en exercice.

Bien que ces changements aient été significatifs, à cette époque le centralisme était l'une des causes de plusieurs problèmes tels que la faible efficacité, la supervision inadéquate tant des administrateurs que des enseignants, les programmes d'études rigides et peu flexibles et surtout la non-adéquation vis-à-vis des besoins locaux (Castañeda, 1993). Toutefois, cette situation a été atténuée par une démocratisation

¹ Par exemple, l'ordre primaire du système d'éducation s'échelonne sur huit années et sur quatre années pour le secondaire (organisation toujours en vigueur aujourd'hui) ; deux modalités d'enseignement sont implantées pour l'enseignement secondaire (l'enseignement scientifique-humaniste et l'enseignement technique-professionnel) ; un important investissement est assuré pour les constructions scolaires.

² CPEIP : Centre de perfectionnement, expérimentations et recherches pédagogiques (selon son acronyme en espagnol), centre qui existe encore de nos jours et qui a la responsabilité d'accréditer et de certifier tant les institutions qui donnent de la formation (universités, instituts de formation professionnelle, ONGs, entreprises privées, entre autres) que les enseignants qui en bénéficient.

croissante du pays et une plus grande participation des citoyens dans la prise de décisions publiques (Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación [PIIE], 1984). Le processus de démocratisation que commence à expérimenter le pays à cette époque – non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans toutes les institutions à caractère social – atteint son apogée sous le gouvernement du président Allende (1970-1973).

Durant cette période, le nombre d'enseignants se multiplie, leur organisation syndicale est reconnue et leur salaire réel augmente. En même temps, la politique de perfectionnement et de formation continue est approfondie et étendue (PIIE, 1984) ; le système d'éducation a connu une grande expansion en doublant presque les taux d'inscriptions et est créé le Projet de l'école nationale unifiée³ inscrit dans une approche marxiste de l'éducation et appuyé sur la tradition démocratique soutenue par les enseignants depuis les années 1920 (Vivallos, 1978). Malgré les grandes intentions caractérisant ce projet, autant le rejet absolu des forces militaires que la critique de la hiérarchie ecclésiastique obligent le gouvernement à l'abandonner. L'occasion de construire un système d'éducation qui donne priorité aux intérêts et aux besoins de tous les Chiliens est annulée par le coup d'État de septembre 1973 (*Ibid.*). À partir de ce moment, s'instaure au Chili, pendant 17 ans, un régime dictatorial caractérisé par une dure répression de l'opposition au cours de laquelle se produisent diverses violations des droits de l'homme. Cette répression causera la mort de 3 000 personnes, 35 000 seront torturées, des centaines d'autres seront détenues et disparaîtront, et environ 200 000 personnes seront exilées⁴.

³ Ce projet proposait un idéal éducatif fondé sur la formation intégrée de la personnalité de l'apprenant par le biais de l'éducation générale et polytechnique. Il promouvait le développement de capacités, de concepts, d'attitudes et de valeurs favorisant le travail productif, la convivialité démocratique et le compromis social : « On promeut la formation d'une conscience nationale, d'une conception scientifique de la société, de l'homme et de la nature et le changement de la mentalité consummatrice par une autre productive et solidaire ». (PIIE, 1984, p. 26)

⁴ Voir le rapport de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (1996).

1.1. Les réformes des années 1980 : des politiques axées sur la privation et la décentralisation

Tous les changements imposés par le gouvernement militaire se sont fondés sur les principes du modèle économique néolibéral⁵, en établissant dans le pays un nouvel ordre social guidé par des structures économiques favorisant la croissance économique globale⁶ au détriment de toute politique à caractère social (Anderson, 1996 ; Comblin, 2003 ; Ferrada, 2000). Dans ce modèle, le rôle qu'assume l'État est un rôle subsidiaire, en remplissant la fonction d'agent réparateur opérant seulement dans des situations de nécessité sociale. C'est dans cette logique que les principaux changements concernant l'éducation vont modifier profondément le niveau institutionnel du système d'éducation, mettant alors en évidence de véritables transformations en matière de son organisation, administration et financement. Il faut noter que l'instauration des politiques éducatives est accomplie dans une phase assez avancée de la gestion de ce gouvernement. C'est seulement au début de 1979 que ces politiques s'opérationnalisent par l'entremise des Directives présidentielles sur l'éducation nationale. Quoiqu'au long des cinq premières années du gouvernement militaire le système d'éducation ait été administré de manière semblable à celle de la période précédente, les caractéristiques d'un régime dictatorial se sont également imposées (PIIE, 1984) (par exemple, la répression).

À ce contexte s'est ajouté un ensemble de données qui, aux vues des gouvernants, venaient montrer les difficultés qui caractérisent le système d'éducation au Chili ainsi que justifier la nécessité des transformations implantées. Par exemple, en

⁵ Au Chili, l'inspiration théorique du néolibéralisme était plus directement nord-américaine, provenant de l'école de Chicago, notamment de la pensée de Friedman et aussi de celle de Von Hayek. Plus spécifiquement, le néolibéralisme stimule le libre-échange et la suppression des frontières pour les capitaux, en prenant appui sur la déréglementation des marchés et une intervention mineure de l'État dans l'économie (en incluant aussi la privatisation d'entreprises publiques). Quelques principes du néolibéralisme reposent sur la propriété privée, la liberté (liberté des marchés et des capitaux) et la prédominance du marché (Anderson, 1996).

⁶ Il est important de mentionner que cette nouvelle orientation ne se limite pas seulement au plan économique. Au contraire, comme en témoignent les chercheurs du PIIE (1984) « le marché est décrit comme le mécanisme de base qui régule l'ensemble des interactions pour vivre en société » (p. 47).

1970, sur un total de 1 000 élèves inscrits au primaire, 80 % finissaient la quatrième année, 58 % atteignaient la huitième année et 33 % de ces élèves réussissaient à terminer leur éducation secondaire. De plus, pour ce qui était des couches les plus défavorisées, 43 % de la population infantile n'allait pas à l'école primaire et uniquement 25 % de la population âgée de 15 à 20 ans bénéficiait de l'éducation secondaire (Matte et Sancho, 1991). Selon le gouvernement, ces problèmes trouvent leurs origines dans une gestion inefficace de la part du ministère de l'Éducation. Ainsi, les mesures entreprises par le gouvernement font allusion à la privation du système d'éducation, la décentralisation (municipalisation) et la flexibilisation des contrats des enseignants (Espínola et de Moura Castro, 1999). Ces actions sont également accompagnées d'autres mesures destinées à flexibiliser le fonctionnement du système en contexte institutionnel décentralisé tel que l'instauration d'un curriculum d'enseignement flexible et une évaluation nationale des performances académiques des élèves.

1.1.1. La privatisation

La privatisation fait référence à l'instauration d'un « processus grâce auquel a augmenté significativement le nombre des écoles privées financées par le budget public »⁷ (Espínola et de Moura Castro, 1999, p. 4). L'idée qui se trouve à la base de cette politique de modernisation libérale est la même que celle de la concurrence du marché : on implante un marché éducationnel dans lequel les familles ont la possibilité de choisir l'école pour leurs enfants et, en même temps, les écoles rivalisent entre elles pour offrir le meilleur service (une meilleure qualité de l'enseignement). Ainsi, ayant pour objectif de stimuler l'offre des écoles privées, le gouvernement a augmenté le montant de la subvention publique pour ces écoles (62 % pour l'école primaire et 68 % pour le secondaire). Pour recevoir cette subvention, celles-ci devaient être gratuites, compter un maximum de 45 élèves par classe, offrir un enseignement tenant compte du curriculum du ministère de l'Éducation et respecter les normes d'infrastructure.

⁷ Ces écoles ont été appelées des écoles privées subventionnées.

D'après le *Compendio de Información Estadística* (Ministerio de Educación de Chile, 1996), entre 1981 et 1987, le nombre des écoles privées subventionnées a doublé (de 1 600 à 3 200) et le nombre des élèves inscrits dans ces écoles a augmenté : 14 % en 1980 et 33 % en 1995. Pendant la même période, l'inscription dans des écoles municipales est passée de 80 % à 58 %.

En effet, à cette époque, l'accès à l'école est multiplié. Cependant, cette situation a fait en sorte que la population la plus pauvre du pays est restée majoritairement inscrite dans les écoles municipales, tandis que les élèves qui se trouvaient dans les quintiles de revenu intermédiaires⁸ se sont installés dans le tiers des écoles subventionnées (Espínola et de Moura Castro, 1999 ; García-Huidobro et Cox, 1999). Comme le montre l'enquête CASEN⁹ (Gobierno de Chile, 1990), 30 % des inscriptions dans les écoles privées appartiennent aux deux quintiles de revenus les plus élevés. À cet égard, Espínola et de Moura Castro (1999) font remarquer que

les familles les plus pauvres sont simplement restées dans les écoles municipales, alors que celles avec le plus grand revenu et la plus grande éducation, plus habituées à utiliser l'information disponible pour leur bénéfice propre, ont choisi l'offre croissante des écoles subventionnées.
(p. 6)

Ce marché éducatif, où les familles peuvent choisir la meilleure d'entre toutes les options et où les écoles se font concurrence pour offrir les meilleurs services, a été implanté par le biais d'un nouveau système de financement dénommé le système de *vouchers*¹⁰ : une école ne dispose des ressources que si les parents optent pour elle, ce qui signifie que l'école reçoit un paiement mensuel pour chaque élève fréquentant

⁸ Le quintile de revenu est calculé en ordonnant la population du pays, en commençant par le sujet le plus pauvre et en terminant par le sujet le plus riche, pour la diviser ensuite en cinq parties égales d'individus. Ainsi, on obtient cinq quintiles ordonnés par leurs revenus, où le premier quintile (Q1) représente la partie de la population la plus pauvre et le cinquième (Q5) la population la plus riche.

⁹ Les sigles de l'enquête CASEN signifient "Caracterización socioeconómica nacional" (Caractérisation socioéconomique nationale). Cette enquête évalue la situation socioéconomique et l'impact des programmes sociaux dans les conditions de vie de la population et des foyers chiliens, dans le but d'améliorer l'efficacité et l'efficience de la politique sociale.

¹⁰ Ce système garantit les ressources publiques à chaque école, indépendamment de son type d'administration (municipale ou privée subventionnée).

l'école¹¹. Ce financement est soutenu par le principe néolibéral qui prône que « l'entreprise privée et compétitive est beaucoup plus efficace pour satisfaire les demandes des consommateurs que les entreprises étatiques » (Friedman, 1955, p. 129). Ainsi, le système de *vouchers* introduit un changement radical dans les pratiques traditionnelles de gestion budgétaire où chaque école doit se charger de retenir ses élèves et d'en attirer d'autres dans le but d'assurer des ressources.

Considérant les raisons qui justifient la hausse de la qualité par la voie de la compétitivité, différentes études ont montré que les mécanismes des *vouchers* ne garantissent pas que les élèves fréquentant les écoles privées atteignent des niveaux de réussite significativement plus élevés que les élèves des écoles publiques (Carnoy, 2005). D'autres études menées tant au Chili (Carnoy, 1998 ; Hsieh et Urquiola, 2001) que dans d'autres pays, notamment aux États-Unis (Belfield et Levin, 2002), font ressortir que la compétition entre écoles (indépendamment de leur administration) entraîne difficilement une amélioration de l'enseignement.

1.1.2. La décentralisation

Une deuxième action implantée à la fin de 1980 renvoie à la décentralisation du système d'éducation compris comme le transfert des écoles primaires et secondaires publiques aux municipalités¹². À cette époque, les idéologues impliqués dans ce processus indiquaient que

le secteur public de l'éducation est un des secteurs les plus inefficaces
[...] nous estimons que la manière la plus adéquate de réduire les coûts
et d'améliorer la qualité de l'éducation est la décentralisation radicale

¹¹ Chaque école reçoit un paiement par élève sur la base d'une unité de compte appelée unité de subvention éducative (USE). Le montant de subvention USE dépend de plusieurs éléments : type d'enseignement, type d'école, et il est calculé en fonction de la moyenne de fréquentation des élèves au cours de trois derniers mois (OCDE, 2007).

¹² Loi sur les revenus municipaux, D.L 3 063, 24 décembre 1979. *Diario oficial*. Article 38, alinéa 2. Cette loi permettait le transfert de services, des ressources financières actives et du personnel des organismes publics aux municipalités. Les municipalités ont été organisées de deux manières : a) Département d'administration de l'éducation municipale (DAEM) ; b) Corporations municipales, tout comme les DAEM. Celles-ci administrent l'éducation, mais elles sont des organisations de droit privé.

de la structure actuelle, de façon à ce que la communauté locale soit l'entité qui administre ses propres unités scolaires. (De Castro, 1992, p. 148)

Dans ce nouveau cadre de fonctionnement, le ministère de l'Éducation agit uniquement comme subsidiaire, en conservant des fonctions de supervision et de contrôle des aspects technico-pédagogiques des écoles. Bien que, au départ, la décentralisation ait été posée comme une solution à la bureaucratisation et à l'administration inefficace du système, ce processus renfermait en lui-même une série d'effets.

À ce propos, Garretón (1995) mentionne :

plus qu'une véritable décentralisation et un renforcement des autonomies locales et régionales, la décentralisation est une distribution spatiale institutionnelle sur la base d'un critère administratif et militaire tout comme un transfert de décisions aux autorités unipersonnelles nommées par le pouvoir central, augmentant ainsi la capacité de contrôle vertical et autoritaire sur le plan local. (p. 208)

Ce processus a également signifié un changement profond concernant les conditions de travail et les rémunérations des enseignants. Les enseignants restent dorénavant régis par les dispositions du Code du travail, en adoptant les conditions des prestations sociales et de rémunérations du secteur privé. Cela a impliqué la désarticulation de l'État enseignant¹³. Quoique cette désarticulation ait concrètement été exercée en 1980, les actions envers les enseignants pendant les premières années du régime se traduisent par la suppression des écoles normales destinées à la formation des enseignants, la dissolution du syndicat des enseignants accompagnée d'une forte répression vers les dirigeants plus actifs, la détérioration progressive des salaires des enseignants, l'introduction de mécanismes de vigilance et d'une politique d'autocensure et d'intimidation, entre autres (Cerdeña, Silva et Nuñez, 1991 ; Nuñez, 2003).

¹³ Cette expression fait référence à « l'intervention noble et persistante de l'État national dans l'organisation et le développement du système d'éducation chilien dès l'indépendance jusqu'à cette période » (Nuñez, 2003, p. 455).

1.1.3. *Les actions curriculaires*

En matière curriculaire, trois actions importantes caractérisent cette période (Gysling, 2003) :

a) La redéfinition du curriculum national a été comprise comme

l'exclusion des disciplines scolaires spécifiques contraires à l'idéologie du gouvernement et la réduction de la formation scientifique mise en place pendant la réforme des années 1960, en revenant ainsi à un curriculum plus académique orienté exclusivement sur l'enseignant. (p. 215)

Comme en témoignent divers auteurs (Celis, 2004 ; Cox, 1990 ; entre autres), les programmes d'études des années 1980 n'introduisent pas de changements sur le plan conceptuel par rapport aux programmes précédents (1967) centrés sur les postulats curriculaires de Bloom (1956)¹⁴ et sa pédagogie par objectifs. Ces postulats sont, en quelque sorte, cohérents avec les finalités poursuivies à l'époque, si l'on pense que cette pédagogie « naît à l'abri de l'efficacité sociale portée à l'excès, considérant l'école et le curriculum comme des instruments pour atteindre les produits que la société et le système ont besoin à un moment donné » (Gimeno-Sacristan, 2002, p. 10). Concernant les contenus d'enseignement¹⁵, ils sont abordés sous les préceptes idéologiques du régime autoritaire. À l'époque, le discours officiel mentionnait que « tout Chilien [...] doit disposer des outils minimaux de connaissances et de formation pour être un bon travailleur, un bon citoyen et un bon patriote » (República de Chile, 1979, p. 5).

¹⁴ Voir aussi Engelhart et Bloom (1971).

¹⁵ Les objectifs de l'enseignement primaire – en concordance avec une vision technocrate de l'éducation – ont été fixés en fonction de conduites terminales (minimales) et visaient à ce que le jeune diplômé de l'école primaire sache : a) parler, lire et écrire de façon appropriée la langue de la patrie (en promouvant une finalité trop normative de la langue), b) les quatre opérations arithmétiques, c) l'histoire du Chili de façon systématique et chronologique (República de Chile, 1979).

- b) L'introduction du principe de flexibilité curriculaire a impliqué que les écoles acquéraient une plus grande liberté pour inclure ou éliminer certaines disciplines scolaires ainsi que définir leurs propres programmes d'études. Bien que les intentions déclarées de cette flexibilisation aient été d'inciter les établissements à adapter le curriculum d'enseignement à la réalité socioéconomique de leurs élèves, tout comme de réduire le redoublement et le décrochage scolaire, dans la réalité elle a été synonyme de réduction (Espínola, 1991 ; Gajardo et Andraca, 1988 ;) et de simplicité curriculaire (PIIE, 1984).
- c) L'approbation de la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE)¹⁶ a été formée à partir des divers décrets dictés par le régime pendant les années de 1980, décrets qui reflètent l'effort de la dictature pour transformer le domaine de l'éducation, en favorisant l'entrée des écoles privées dans le système, en transformant l'État d'enseignement en un État subsidiaire et en assurant constitutionnellement la liberté de l'enseignement. (Santa Cruz, 2006, p. 2)

On impose également une nouvelle relation de l'État avec le curriculum : la décentralisation curriculaire. Selon cette loi, le ministère de l'Éducation est désormais responsable – avec le consentement du Conseil supérieur de l'éducation – de définir les objectifs fondamentaux et les contenus minimaux de l'enseignement primaire et secondaire. C'est à partir de cette loi que les principes de sécurité nationale et de liberté d'enseignement sont placés au-dessus du droit à l'éducation. Autrement dit, on établit un dispositif légal immuable garantissant une action limitée de l'État en matière éducative, limitant de cette manière les actions futures en matière curriculaire propres à la réforme éducative des années 1990.

Ainsi, pendant cette période, on cherche à installer un marché de l'éducation compétitif par le biais de deux mesures convergentes : le soutien à la demande (la

¹⁶ Loi no 18.962 du ministère de l'Éducation promulguée le 10 mars 1990, dernier jour du gouvernement militaire (Loi organique constitutionnelle de l'enseignement) (República de Chile, 1990).

privatisation) et la municipalisation (décentralisation). D'après plusieurs auteurs (Bellei, 2007 ; Carnoy et McEwan, 1997 ; García-Huidobro, 2006 ; Hsieh Urquiola, 2001), ces mesures ont généré des conséquences néfastes pour le système comme la capacité d'immobilité et d'inégalité sociale, étant donné les conditions socioéconomiques et culturelles inégales de la population et des ressources profondément différentes administrées par les municipalités. Ainsi, on observe une réduction de la qualité des apprentissages des élèves, notamment pour ceux provenant des couches les plus défavorisées et touchant les disciplines scolaires de base comme ce fut le cas de l'enseignement de la langue. En conséquence, l'institution éducative a été bouleversée au profit des politiques économiques de coupes budgétaires libérales, ayant pour objectif la croissance économique globale, tout en laissant de côté les politiques sociales et en promouvant des principes tels que la propriété privée, la liberté (liberté des marchés et des capitaux) et la prédominance du marché et de l'ordre. De toute évidence, ces transformations institutionnelles, accompagnées d'autres instruments d'opérationnalisation – comme ce fut le cas de la décentralisation curriculaire – témoignent du désengagement de l'État en matière d'éducation¹⁷.

En matière d'éducation, ce qu'il faut retenir c'est que le changement de modèle éducatif fait partie d'une transformation sociétale montrant le passage d'un régime démocratique promouvant un État intervenant à un régime dictatorial commandé par des prémisses économiques néolibérales (Nef, 2001) : un État auxiliaire privilégiant des solutions privées aux problèmes publics et soutenant une liberté d'enseignement calquée sur le libre marché. L'éducation est conséquemment devenue « un bien collectif privatisable [un produit du marché] auquel il est possible d'accéder [...] d'une manière semblable comme on accède à tout service public, comme, par exemple, l'électricité » (*Ibid.*, p. 19).

¹⁷ Ce désengagement de la part de l'État s'inscrit dans un processus plus vaste appelé les « Sept modernisations », faisant référence aux réformes structurales implantées entre les années 1977 et 1981 dans le pays. Cette modernisation a signifié l'établissement de politiques d'économie ouverte, l'imposition d'un nouveau Code du travail et le dérèglement du marché du travail, la privatisation tant du système de prévision social que du système de la santé, la modernisation de l'éducation et le changement de l'ordre politique.

Comme nous le verrons ci-après, l'un des attributs – peut-être le plus puissant – de ces politiques est leur pouvoir causal et leur capacité d'enracinement à long terme, étant donné qu'elles marquent le début d'un ensemble de politiques de type néolibéral encore en vigueur de nos jours.

1.2. Les réformes des années 1990–2006 : des politiques axées sur l'équité et la qualité des apprentissages

Durant cette période, l'un des aspects fondamentaux de la réforme éducative chilienne est son lien avec le mouvement de réformes d'éducation d'Amérique latine, ayant comme dénominateur commun la reconceptualisation du rôle de l'État en matière d'administration, de financement, de gestion et d'amélioration de la qualité de l'éducation, par l'introduction des changements structurels¹⁸ dans la gestion de leurs systèmes d'éducation, la révision des programmes d'études, la mise en place de systèmes d'évaluation des apprentissages et l'amélioration de la profession enseignante.

Dans le cas particulier du Chili, les actions réformistes s'inscrivent dans un double contexte. Premièrement, sur le plan politico-culturel et social, on cherche à surmonter la situation éducationnelle instaurée pendant presque deux décennies de dictature et, par conséquent, à offrir une éducation de qualité et d'équité à tous les Chiliens, notamment à ceux qui appartiennent aux milieux les plus défavorisés. En même temps, on poursuit l'idée d'aider les enfants et les jeunes à comprendre le monde, à apprendre à se démarquer et à constituer un apport au développement social et économique actuel (Comisión nacional para la modernización de la educación, 1995). Rappelons-le, au début de la décennie de 1990, le Chili exhibait d'importantes réussites en matière d'inscriptions scolaires, de la scolarité moyenne et de la réduction du taux

¹⁸ Au Chili, quoique le pays adhère à la logique régionale des réformes structurelles, une matrice institutionnelle décentralisée avait déjà été instaurée (par le gouvernement précédent), dans laquelle opéraient des mécanismes de compétitions propres aux politiques néolibérales.

d'analphabétisme¹⁹ (Beyer, 2001 ; Cox, 2003a). Cependant, il faisait voir de graves problèmes sur le plan de la qualité et de l'équité, notamment au sein de sa population la plus défavorisée (Cox, 2003a ; Espínola, 1991). Deuxièmement, sur le plan pédagogique le pays avait besoin de s'insérer dans le nouvel ordre mondial où l'éducation se révèle comme la réponse aux nouvelles demandes à caractère international des économies ouvertes, compétitives et technicisées (Cox, 2003b ; Gajardo, 1999). Il s'agissait, selon García-Huidobro et Cox (1999), d'une société :

globalisée et dynamisée qui maîtrise l'utilisation de la connaissance et qui se nourrit du déploiement rapide des technologies modernes de l'information et de la communication [...] société qui requiert de nouvelles habiletés/capacités culturelles pour vivre en société. (p. 8)

Ces auteurs montrent aussi qu'une éducation mettant de côté l'idéal encyclopédique est requise, en remarquant la nécessité de demandes formatives, cognitives et morales différentes. Ils soulignent que le défi de l'éducation est de mettre les compétences culturelles – précédemment réservées à l'élite culturelle et sociale du pays – à la disposition de tous. Ainsi, l'objectif prioritaire du gouvernement au cours des années 1990 est d'assurer un compromis entre la qualité et l'équité, en voulant dépasser les grandes difficultés sociales, mais en même temps de garantir la croissance économique du pays. Comme en témoigne Cox (1997), on cherche « à rendre compatibles le développement économique et la justice sociale » (p. 7). La qualité²⁰ et l'équité²¹ sont donc devenues les principes guidant la réforme éducative en cours.

C'est en fonction de ce double contexte caractérisant le pays au début des années 1990 que nous présentons ci-après les politiques en éducation instaurées au

¹⁹ Au début des années 1990, dans l'ordre primaire, près de 100 % des enfants du pays allaient à l'école. De plus, la scolarité moyenne des Chiliens avait dépassé sept années.

²⁰ La qualité est reconnue comme une notion complexe, multidimensionnelle, applicable à chaque composante du système d'éducation, mais, en même temps, elle est socialement et historiquement déterminée, c'est-à-dire qu'elle s'interprète en fonction des modèles historiques et culturels correspondant à une réalité particulière (Aguerrondo, 2005).

²¹ L'équité est comprise comme une « politique qui a pour but d'améliorer les possibilités réelles des utilisateurs, notamment pour les plus défavorisés » (Rodríguez, 2005, p. 61).

cours des années 1990, en les classant en trois grands groupes²² : a) la distribution du budget public, c'est-à-dire le financement du système d'éducation ; b) l'amélioration des conditions de travail des enseignants ; c) l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves (tableau 1). Tout au long de cette présentation, il faut retenir que l'ensemble de ces politiques vient caractériser le contexte dans lequel les pratiques d'enseignement s'inscrivent et se définissent finalement.

Tableau 1
Les politiques en éducation au cours des dernières années

Politiques en éducation Années 1990	Actions importantes	Définitions et exemples
Le financement du système d'éducation	Une augmentation réelle du budget en éducation.	- 181 % d'augmentation réelle entre 1990 et 2000.
	L'instauration des politiques de discrimination positive.	- L'aide différenciée aux 10 % des établissements primaires ayant les plus hauts indices de vulnérabilité éducative et socio-éducative. Par exemple : a) L'instauration dans les écoles du programme des 900 écoles (P-900). Les actions menées dans le cadre de ce programme visent la dotation de ressources pédagogiques et le perfectionnement pour les enseignants dans les disciplines scolaires de la langue d'enseignement et des mathématiques.
	L'installation des programmes spécifiques et compensatoires afin de renforcer la qualité et l'équité de l'éducation.	- 10 programmes d'amélioration éducative. Par exemple : a) programme d'enseignement rural : programme de soutien aux écoles rurales avec un, deux ou trois enseignants destiné au perfectionnement des enseignements et à la livraison des matériaux adaptés au contexte rural ; b) programme d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation – MECE (primaire et secondaire) : programme représentant un grand investissement en infrastructure, en ressources d'apprentissage et en amélioration pédagogique-didactique ; c) projet <i>Enlaces</i> : programme destiné à la création de salles d'informatique dans les

²² Ce classement est basé sur la classification de politiques éducatives des années 1990 faite par Cox (2003a).

		écoles, la formation des enseignants dans de nouvelles technologies avec l'appui d'un réseau universitaire d'assistance technique.
	Instauration d'un nouveau système de financement pour les écoles : le financement partagé.	<ul style="list-style-type: none"> - Le système de financement partagé dont l'objectif est d'attirer des ressources supplémentaires à l'école. - En 2008 s'approuve la Loi de subvention scolaire préférentielle (SEP) qui vise assurer des conditions d'équité et de qualité aux élèves, principalement, aux élèves avec des besoins particuliers.
L'amélioration des conditions de travail des enseignants	Redéfinition des conditions statutaires des enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> - Implantation du système de régulation nationale sur les conditions de travail des enseignants du secteur municipal : Statut des enseignants. Ce statut promeut la stimulation de la professionnalisation enseignante, la création de conditions favorables à l'exercice du métier, l'amélioration des rémunérations et fixe une rémunération de base pour tous les enseignants du pays.
	Augmentation salariale.	<ul style="list-style-type: none"> - 174 % en termes réels du salaire.
	Renforcement de la profession enseignante par le biais de la professionnalisation.	<ul style="list-style-type: none"> - Fort investissement dans la formation continue. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> a) perfectionnement massif consacré à l'appropriation curriculaire et ses dispositifs ; b) perfectionnement enseignant dans tous les programmes d'intervention de la réforme ; c) les bourses d'étude à l'étranger pour les enseignants en exercice dans le but de renforcer leurs connaissances et leurs pratiques ; d) implantation du Système national d'évaluation des performances des établissements subventionnés (SNDE). Le SNED fournit un bénéfice économique appelé Subvention par exercice d'excellence, lequel est distribué entre les enseignants de l'établissement choisi ; e) mise en place d'un système d'évaluation de l'excellence dans l'enseignement (évaluation des performances individuelles implantée en 2004).
L'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves	La modification de la journée scolaire, le caractère obligatoire de l'enseignement secondaire et leur gratuité.	<ul style="list-style-type: none"> - En 1997 s'allonge progressivement la journée scolaire, en passant de deux groupes de six périodes pédagogiques à une journée de huit périodes pédagogiques de 45 minutes. - En 2003, la réforme constitutionnelle établit le caractère obligatoire et la gratuité pour l'enseignement secondaire.

	Réforme curriculaire	<ul style="list-style-type: none"> - La modification du curriculum scolaire (1998 à ce jour) ; a) création d'un cadre curriculaire (CC) ; b) création des programmes d'études pour l'enseignement primaire et secondaire ; c) création d'un nouveau curriculum pour l'enseignement préscolaire.
--	----------------------	---

1.2.1. Des politiques sur le financement du système d'éducation

Au sujet des politiques de financement, le gouvernement a conservé la matrice institutionnelle décentralisée dans laquelle opéraient des mécanismes de financement compétitifs. Cependant, pour la première fois depuis 1980 et de manière progressive, le budget en éducation est destiné à financer des programmes spécifiques et compensatoires (tableau 1) afin de renforcer les principes directeurs de la réforme : la qualité et l'équité, en accordant une attention préférentielle aux écoles les plus pauvres du pays.

Pendant cette période, un nouveau système de financement pour les écoles est également mis également en marche : le système de financement partagé²³ visant à attirer des ressources supplémentaires à l'école. Ce système a permis aux administrateurs des écoles primaires (seulement les écoles privées subventionnées) et de toutes les écoles secondaires (privées et municipales) de demander aux familles un pourcentage des frais de scolarité tout en continuant à percevoir la subvention publique²⁴. Selon Aedo et Sapelli (2001), les statistiques disponibles montrent qu'à la fin de 1998 ce système a reçu un accueil massif dans les écoles privées subventionnées (autour de 42 % de ces établissements contre 10 % des écoles secondaires municipalisées). Contreras et Elacqua (2005), pour leur part, mentionnent que ce type de système a fait augmenter les options pour les familles, en générant une concurrence

²³ Loi n° 19.247, septembre 1993. Il faut savoir que ce système a été implanté par le ministère des Finances.

²⁴ Chronologiquement, le financement partagé a fait en sorte que les établissements scolaires qui ont bénéficié de ce système ont perçu 50 millions de dollars américains en 1994 et 110 millions en 1997 (González, 2003).

plus élevée à l'intérieur du système, tout comme une augmentation des ressources pour les écoles qui y ont adhéré.

En 2008, nous relevons la naissance de la Loi de subvention scolaire préférentielle (SEP)²⁵ qui vient presque à doubler la subvention monétaire donnée jusqu'à ce moment. Cette subvention est destinée aux établissements s'occupant des élèves avec de grands besoins économiques. Selon Cox (2012), cette loi met en place un autre type de financement ainsi que l'établissement d'une nouvelle relation entre l'État et les administrateurs des établissements éducatifs publics : « pour recevoir des ressources économiques, ces derniers doivent souscrire à un *Accord d'égalité des chances et d'excellence éducative* qui leurs oblige à accomplir certaines exigences et obligations qui assurent des conditions minimales d'équité et de qualité pour les élèves » (p. 27).

1.2.2. *Des politiques sur l'amélioration des conditions de travail des enseignants*

En lien direct avec les politiques de financement se trouvent les actions visant l'amélioration des conditions de travail des enseignants, jusque-là bouleversées. Ainsi, au début des années 1990 se met en place la première réforme structurelle portant sur la redéfinition des conditions statutaires des enseignants : la promulgation du Statut des enseignants²⁶ réglementant les conditions de travail des enseignants au niveau national. Produit de la volonté gouvernementale de faire face à la vision du “marché enseignant” qui caractérisait la profession à la fin des années 1980, ce statut reconnaît l'autonomie et la responsabilité professionnelle de l'enseignant ainsi que le droit au perfectionnement tout en assurant un niveau plus élevé de sécurité d'emploi.

²⁵ Loi 20248 promulguée par le ministère de l'Éducation du Chili le 25 de janvier 2008.

²⁶ Loi promulguée le 27 juin 1991. Cette loi, depuis sa promulgation, a introduit une série de modifications qui résultent des accords entre le gouvernement et le syndicat des enseignants en matière de mobilité du personnel, l'introduction de mesures innovantes entre les performances et les salaires des enseignants, la définition de nouveaux critères de développement professionnel tels que les liens entre l'évaluation régulière de leur performance individuelle et l'attribution de primes d'excellence. Pour plus d'informations, voir le document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.oei.es/quipu/chile/Estatuto_Profesores.pdf>.

Par ailleurs, le Statut comporte également une redéfinition de la profession enseignante centrée sur la professionnalisation. Bien que cette redéfinition ne soit pas le résultat d'une demande sociale, mais une proposition des secteurs technocratiques modernistes du pays (Nuñez, 2003), elle représente une première politique en matière de renforcement de la profession. On reconnaît le rôle fondamental que joue l'enseignant dans les processus de réforme et du renouvellement de l'éducation. Ainsi, l'enseignement est alors présenté comme la profession cruciale pour l'avenir du pays. À l'époque, on mentionnait que tout changement pédagogique reposait sur la participation active, la motivation et l'engagement de l'enseignant. Les décideurs politiques soutenaient que « le pays ne peut pas penser à un projet éducatif ambitieux, si en même temps il n'est pas disposé à prendre au sérieux le travail enseignant » (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995, p. 90). La profession enseignante est reconnue, mais on s'attend également à ce que les enseignants développent un ensemble de compétences associées tant aux dimensions pédagogique-didactiques de l'enseignement qu'aux capacités de travail en équipe avec leurs collègues et leur communauté. La profession enseignante serait dorénavant soumise à des standards de performance plus élevés en lien étroit avec les résultats des apprentissages des élèves.

C'est dans ce contexte que le gouvernement met en place une série de dispositifs pour renouveler et améliorer les compétences professionnelles des enseignants en exercice, tout particulièrement pour les disciplines scolaires de base (la langue d'enseignement et les mathématiques). Ainsi, dans toutes les composantes de la réforme se développent des actions visant le développement professionnel des enseignants. D'autres formations ont également été mises en œuvre au cours de cette période comme le perfectionnement massif consacré à l'appropriation curriculaire et ses dispositifs et le perfectionnement traditionnel régulé par le CPEIP.

Il faut mentionner que le 29 de janvier 2016 s'est approuvé le projet de la Loi sur carrière des enseignants. Cette loi est axée sur des exigences accrues pour le

développement professionnel. À ce sujet, la loi en question propose une catégorisation comportant trois niveaux : le niveau initial ; le niveau précoce avancé et le niveau supérieur expert. Ces niveaux seront le résultat d'un système de certification sur le perfectionnement professionnel reposant sur l'évaluation et la certification des compétences pédagogiques et des connaissances disciplinaires par le biais de la création d'un portefeuille, et sur la réussite d'un test écrit pour chaque domaine concernant la profession. La responsabilité de tout ce processus relève du CPEIP. Pour le niveau initial, les enseignants doivent avoir au moins deux ans d'expérience. Ces enseignants auront un délai prévu de neuf années pour se qualifier et avancer au niveau suivant. Pour le niveau précoce avancé, il faudrait au moins avoir six années d'expérience en enseignement, les résultats du portefeuille et la réussite du test de connaissances. Les enseignants qui atteignent ce niveau pourront postuler à poste de direction. Finalement, pour se rendre au dernier niveau, au moins de 10 à 14 années d'expérience sont exigées. Tous ces niveaux de parcours professionnel seront liés à une augmentation salariale. Un autre point à indiquer, touchant cette loi, a rapport avec la réduction des heures d'enseignement dans la salle de classe. Il y aura 65 % du temps de classe et 35 % des heures pour la réalisation de tâches propre à la profession, cependant, dans les zones de grande vulnérabilité socioéconomique, ces 35 % se transforment en 40 %.

1.2.3. Des politiques sur l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves

En ce qui concerne l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, pendant cette période, deux grandes actions semblent se démarquer. La première est destinée à modifier la journée scolaire et la deuxième vise le renouvellement du curriculum. Au sujet de la modification de la journée scolaire²⁷, en 1997 le gouvernement allonge progressivement le nombre d'heures d'enseignement. D'après

²⁷ Il faut signaler que la planification de la journée scolaire n'a pas détaillé la façon dont les heures ajoutées devraient être utilisées par les écoles. Au contraire, elle a laissé une grande marge de manœuvre aux administrateurs et directeurs d'établissements pour déterminer et planifier les activités à réaliser.

les concepteurs de la réforme, en aval de cette décision, on trouve des fondements associant le temps scolaire au rendement académique des élèves. L'hypothèse centrale de cette proposition a été que plus l'élève passe de temps en classe, plus il a de possibilités d'apprendre (Martinic, Huepe et Madrid, 2008). À ce sujet, Cox (2003a), s'appuyant sur le rapport de la Commission nationale du temps et de l'apprentissage des États-Unis de 1994, mentionne que « la recherche internationale souligne que le temps agit comme le facteur décisif pour l'apprentissage des élèves » (p. 75). Le même auteur fait ressortir que du côté de la qualité des apprentissages, les habiletés cognitives demandées²⁸ ont besoin de plus de temps pour être développées par les élèves tandis que du côté de l'équité, cet allongement de la journée aura des conséquences positives pour les élèves provenant des milieux défavorisés si l'on considère leurs différences sociolinguistiques et le processus d'acculturation qu'implique la scolarisation pour ces élèves. Il serait aussi possible de penser que cette extension de la journée scolaire aura des impacts positifs sur le temps destiné à la réflexion pédagogique de la part des enseignants.

Parallèlement à l'augmentation du temps scolaire, nous trouvons les politiques curriculaires visant le renouvellement pédagogique-didactique des fondements de l'enseignement et, par là, l'implantation de nouvelles directives curriculaires et de nouveaux programmes d'études. Rappelons-le, au début des années 1990 il existait un consensus autour de la situation caractérisant le système scolaire. Celui-ci ne répondait pas aux attentes de la société actuelle et avait donc besoin d'une révision en profondeur pour préparer les élèves à comprendre le monde, à apprendre à se démarquer et constituer un apport au développement social et économique du pays (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995). Cette transformation curriculaire a été principalement marquée par des « conséquences directes sur les définitions du “quoi” et du “pourquoi” [mais aussi du “comment”] de l'expérience formative qui est offerte aux enfants et aux jeunes dans le milieu scolaire » (Cox,

²⁸ Par exemple, analyser, comprendre, raisonner, etc.

2003*b*, p. 1). Ainsi, la nouvelle réforme curriculaire est centrée sur une redéfinition de nouveaux fondements, de nouvelles façons de faire dans la salle de classe et des contenus en lien avec les nouvelles attentes sociales.

Ces modifications curriculaires prennent en compte plusieurs dimensions²⁹ (Cox, 2003*a* ; OCDE, 2004) : a) la décentralisation des dispositifs administratifs³⁰. Compte tenu des dispositions de la LOCE, les écoles pouvaient élaborer leurs propres programmes d'études ou appliquer celui du ministère de l'Éducation ; b) l'organisation curriculaire des disciplines scolaires. Ces changements visent à établir une nouvelle configuration correspondant à des objectifs d'apprentissage qui ne dépendent d'aucune discipline en particulier et croisent de façon transversale les limites verticales de ces disciplines : on établit les objectifs fondamentaux transversaux qui définissent des buts généraux de l'éducation (Gysling, 2003) ; c) les contenus et les axes disciplinaires. Les orientations ainsi que les contenus cognitifs ont été modifiés sur les bases suivantes : i) privilégier l'acquisition d'aptitudes ou de compétences³¹ plutôt que des contenus ; ii) actualiser et enrichir l'enseignement ; iii) s'assurer que les programmes sont en rapport avec la vie des élèves (OCDE, 2004) ; d) les valeurs. Le nouveau curriculum insiste sur l'importance que « les élèves aient la possibilité d'explorer le sens et la relation entre les valeurs et qu'ils soient encouragés à réfléchir aux tensions entre les valeurs dans différents contextes » (OCDE, 2004, p. 35). Par ailleurs, ces changements ont été caractérisés par (Cox, 2003*a*) a) leur implantation à long terme, b) une base systématique des recherches et des comparaisons internationales³², et c) la coopération d'instances extrascolaires, dont la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, les universités, le syndicat des enseignants, les forces armées, l'Église catholique et le Conseil supérieur de l'éducation (Cox, 1997 ; Cox, 2003*a* ; OCDE,

²⁹ Il existe d'autres dimensions de changement comme c'est le cas de la modification de la structuration de l'enseignement secondaire.

³⁰ Quatorze pour cent (14 %) des établissements ont opté pour la première solution.

³¹ Par exemple, l'abstraction, l'expérimentation, apprendre à apprendre, le travail en équipe, la résolution de problèmes, la gestion de l'incertitude et l'adaptation au changement, entre autres.

³² Par exemple, le rapport SCANS du ministère du Travail des États-Unis (Labour Department, 1992).

2004 ; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] – Ministerio de Educación de Chile, 2004).

1.3. Des ruptures et des continuités : quelles conséquences ?

La réforme éducative chilienne des années 1990 a cherché dès le début à améliorer la qualité des apprentissages et leur distribution sociale. Ce sont précisément ces idées qui marquent les principales ruptures avec les politiques précédemment instaurées, des ruptures renvoyant tout particulièrement à la manière de comprendre et de (re)définir la responsabilité de l'État au sujet de l'éducation. On y voit que les efforts menés au cours des années 1990 témoignent du passage d'une politique apportant le même service à toute la population vers une politique fournissant des services différenciés dans le but de favoriser l'éducation, principalement celle des plus pauvres (García-Huidobro et Cox, 1999). Ainsi, on perçoit l'établissement d'un ensemble d'actions qui révèlent une relation diamétralement opposée entre les deux périodes, des postures différentes et l'effort pour pondérer le poids du marché et sa tendance discriminatoire. Par exemple, dans une logique de rupture, alors que sous l'égide du gouvernement militaire on manifeste une tendance à diminuer le financement, entre 1990 et 2000 le total de la dépense du ministère de l'Éducation augmente de 181 % en termes réels (González, 2003). Cette hausse soutenue du budget en éducation s'est reflétée également par l'augmentation du salaire des enseignants de 174 % en termes réels en 2000 et de 193 % en termes réels en 2009 (Cox, 2003a ; Cox, 2012 ; Mizala, 2011), améliorant ainsi leurs conditions du travail. De plus, le métier d'enseignant est reconnu et stimulé par le biais de la professionnalisation. Les efforts pendant cette période dépassent le plan social avec l'implantation d'un nouveau curriculum destiné à renouveler les fondements pédagogique-didactiques de l'enseignement et, par conséquent, à améliorer les apprentissages des élèves.

Cependant, malgré le fait que les politiques des années 1990 révèlent d'importantes ruptures, on observe également une forte présence de politiques issues

des années 1980, c'est-à-dire des politiques privilégiant une logique néolibérale où la concurrence promeut des normes spécifiques de résultats ainsi que des formes de répartition sociale particulières. En conséquence, ces politiques sont établies dans un *continuum* où la combinaison des rationalités du passé et du présent, dans certains cas, rend difficile la mise en place de changements et l'abandon des conditions du passé³³. En apparence, les politiques néolibérales implantées au fil de la dictature se révèlent aujourd'hui avec toutes leurs forces et leurs capacités d'enracinement, en se présentant sous des logiques différentes. Alors que dans le passé les politiques étaient instaurées par le biais du pouvoir en ouvrant la voie aux logiques du marché en éducation, de nos jours, ces politiques sont établies plutôt comme une idéologie qui se présente « comme un ordre nouveau et providentiel, fondé sur l'analyse scientifique et la prise en compte des faits empiriques émanant du réel » (Lenoir, 2004, p. 261). C'est le cas du financement partagé développé dans une sorte de *continuum* au profit des critères économiques et du libre marché, s'opposant *ipso facto* aux principes fondateurs de la réforme éducative, contribuant à l'augmentation de la segmentation sociale et laissant l'école publique comme unique responsable envers les plus pauvres (García-Huidobro, 2006). Ainsi, les écoles gratuites ou à coûts moins élevés seraient occupées aujourd'hui par les élèves provenant des secteurs les plus défavorisés. C'est donc dire que la population à faible revenu fréquenterait les écoles ayant le moins de ressources matérielles et financières. Par conséquent, comme le relève Cornejo (2006) « au Chili il existe aujourd'hui des écoles appauvries que fréquentent des élèves provenant de secteurs sociaux très défavorisés avec un faible capital culturel et où il est beaucoup plus difficile d'enseigner et d'apprendre » (p. 125).

En ce qui a trait aux acteurs du système, des logiques d'action et des rationalités tout à fait opposées se sont également installées au cours de ces années. Les actions développées pendant la dictature révèlent le manque d'importance et d'intérêt qui est accordé aux politiques éducatives liées au processus d'enseignement-

³³ Il ne faut pas oublier que la LOCE assure aussi une action restreinte de la part de l'État en matière éducative, limitant notamment les actions liées au développement curriculaire.

apprentissage, ce qui s'exprime par une absence de politiques curriculaires et, en conséquence, par la détérioration de la qualité des apprentissages des élèves, notamment pour ceux appartenant aux milieux défavorisés. *A contrario*, les politiques éducatives des années 1990, dans leur ensemble, sont planifiées en fonction des principes de qualité et d'équité des apprentissages. Toutefois, le grand défi visant à atteindre une éducation de qualité et plus équitable pour tous les Chiliens est aujourd'hui confronté à un obstacle majeur associé à la faiblesse de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines scolaires de base, comme c'est le cas de la discipline de la langue d'enseignement considérée fondamentale pour les autres apprentissages ainsi que pour la vie sociale et citoyenne. Ainsi, en matière de performances des élèves, on constate que le niveau atteint au primaire sur le plan académique est loin d'être satisfaisant, particulièrement pour le groupe appartenant au niveau socioéconomique le plus faible. De surcroît, sur le plan de l'enseignement, diverses études (Román, 2003 ; Ministerio de Educación de Chile, 2004 ; Universidad Católica de Chile, 1998) montrent l'existence d'un écart important entre les pratiques des enseignants et les nouvelles propositions curriculaires.

Les résultats du test national SIMCE³⁴ montrent que les apprentissages des élèves du primaire demeurent encore au niveau des performances moyennes, notamment pour les disciplines scolaires de base, comme c'est le cas de la langue d'enseignement, objectif primordial du programme gouvernemental (Comisión nacional para la modernización de la educación, 1995). Par exemple, la comparaison des résultats des apprentissages entre 1990 et 2002 indique dans la première période de la réforme un accroissement des moyennes nationales, réduisant ainsi légèrement les différences de performance entre les écoles municipales et les écoles privées subventionnées, ce qui, en effet, a signifié que les élèves les plus pauvres ont appris davantage qu'au début des années 1990. Toutefois, cette différence a diminué entre 1996 et 2002. Par ailleurs, si l'on considère le type d'administration des écoles et si

³⁴ SIMCE : Sistema Nacional de Medida de la Calidad de la Educación (Système national de mesure de la qualité de l'éducation). Information téléaccessible à l'adresse <http://www.simce.cl>.

l'on établit une comparaison entre des groupes socioéconomiques homogènes, on s'aperçoit que les différences d'apprentissage sont minimales et ne sont pas toujours en faveur de l'éducation privée subventionnée (Bellei, 2003, 2004, 2007). Pour la décennie suivante, celle de 2002 à 2010, il est possible d'observer une hausse importante des résultats pour les groupes socioéconomiques faibles³⁵ dans la discipline de langue d'enseignement de 24 points, correspondant presque à la moitié d'un écart-type. En ce qui concerne l'équité, quoique les résultats expriment pour la même période et le même groupe socioéconomique qu'il existe également un décroissement statistiquement significatif, ceux-ci ne sont pas suffisants pour diminuer la forte stratification sociale des résultats (Cox, 2012). Bref, le plus grand problème de l'éducation chilienne, comme il a déjà été indiqué par le rapport l'OCDE en 2004, est la ségrégation : le Chili a organisé son système d'éducation en fonction des classes sociales (Garcia-Huidobro, 2011).

De nos jours, la question de la qualité et l'équité continuent à être un problème, problème qui n'intéresse pas uniquement aux décideurs de politiques, mais à toute la société. Dans ce contexte, l'année 2006 est marquée des manifestations d'élèves de secondaire générant l'adhésion de toute la population. Selon les mots de Cox (2012), la demande de ce mouvement d'étudiantes, considéré comme le dernier grand mouvement social du pays, a été axée tant sur des requêtes traditionnelles (la gratuité des transports publics par exemple) que sur des requêtes politiques faisant référence à l'organisation institutionnelle en éducation comme la dérogation de la LOCE, promulguée par le gouvernement militaire, et la révision de la journée scolaire à temps plein. La toile de fond de cette problématique est que si bien plus d'étudiants finissent la secondaire, la qualité caractérisant les trois types d'établissements éducatifs (municipal, privé subventionné et privé) continuait à maintenir des écarts considérables. L'une des conséquences de ce mouvement social, après trois années de

³⁵ Le ministère de l'Éducation classe les établissements qui ont présenté le test SIMCE en accord avec les caractéristiques socioéconomiques prédominantes de leurs élèves, celles qui sont définies selon la moyenne des années d'étude du père et de la mère, le revenu familial mensuel et l'indice de vulnérabilité scolaire de l'établissement (IVE) : haut, moyen haut, moyen, moyen bas et bas.

débats intenses, a conduit en 2009 le remplacement de la LOCE par la Loi générale d'Éducation³⁶. Bien que le rôle de l'État en éducation soit renforcé et des modifications substantielles soient proposées à la réglementation du système scolaire, les principes néolibéraux, comme la liberté d'enseignement et les mécanismes du marché, continuent à être présents.

Pour revenir aux disciplines scolaires évaluées, ainsi que mentionné précédemment, il existe de nos jours une tendance à la hausse pour les apprentissages concernant la discipline de la langue d'enseignement au niveau national. Néanmoins, lorsqu'on compare ces résultats en fonction du type d'administration, on continue à observer que les écoles municipales obtiennent les plus faibles résultats, témoignant de grandes différences entre les cinq groupes socioéconomiques d'élèves, le groupe le plus faible correspondant au niveau socioéconomique le plus faible. Ces résultats montrent que la distribution sociale des apprentissages présente encore une structure hautement stratifiée et inéquitable (Bellei, 2003 ; García-Huidobro et Bellei, 2003 ; García-Huidobro et Cox, 1999 ; García-Huidobro, 2006 ; Cox, 2012).

C'est dans le contexte décrit, caractérisé par un ensemble d'actions tendant vers l'amélioration des apprentissages des élèves et par les difficultés, que l'enseignement de la langue espagnole – par conséquent, la discipline scolaire concernée – devient une priorité pour l'agenda gouvernemental. À cet égard, le rapport du Comité technique sur la modernisation de l'éducation du Chili (Comisión nacional para la modernización de la educación, 1995) souligne la nécessité impérieuse d'améliorer les capacités communicatives, orales et écrites de tous les Chiliens, notamment de ceux provenant des milieux défavorisés, en accordant une grande priorité à la discipline scolaire de la langue d'enseignement au moyen d'un grand investissement en formation des enseignants et des ressources économiques accrues accordées aux écoles. Alors, pourquoi porter toute l'attention sur la langue et son

³⁶ Loi 20370 promulguée le 17 août de 2012.

enseignement ? Plus précisément, que renferme le langage au point de prendre l'une des premières places dans les politiques éducatives du pays ? Pourquoi la langue occupe-t-elle toujours autant d'importance dans les écoles et particulièrement dans celles des milieux défavorisés ?

2. L'IMPORTANCE INDÉNIABLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

On sait que le langage est l'outil de base du comportement social qui configure la pensée (Vygotsky, 1997) et conditionne le développement de l'intelligence. Autrement dit, le langage fonctionne comme le médiateur de la triade pensée, réalité et comportement, dû au fait qu'il permet de configurer la pensée, de structurer la réalité et de réguler le comportement social, en permettant ainsi d'agir sur l'entourage. De plus, son apprentissage formel, c'est-à-dire l'apprentissage de la langue (lecture et écriture), inclut le pouvoir de transformer la réalité individuelle et sociale du jeune enfant par le biais de la rupture que fournissent l'interaction, la réflexion et l'interprétation. Du point de vue social, politique et même économique, comme le mentionne le document de référence de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990), la lecture et l'écriture

sont des savoirs indispensables à la vie courante et les principaux outils d'apprentissage aux fins du développement personnel et communautaire et de l'autosuffisance dans un monde en évolution rapide et caractérisé par une interdépendance croissante [...] La lecture et l'écriture sont considérées comme les bases d'un ensemble de savoir-faire vitaux allant de la communication orale et écrite élémentaire à la capacité de résoudre des problèmes scientifiques et sociaux complexes. (p. 69)

Par ailleurs, Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits et Monseur (2002) font également ressortir l'importance de ces apprentissages – la lecture et écriture –, à plus forte raison pour les groupes socialement vulnérables, en précisant, par exemple, que

la lecture est une condition *sine qua non* pour réussir dans la vie [...], la lecture n'est donc pas seulement un objectif : elle est aussi un

instrument important pour l'éducation et l'épanouissement personnel, que ce soit à l'école ou plus tard dans la vie. (p. 15-16)

Or, nous devons comprendre que l'importance du langage réside dans le fait qu'il est perçu comme un indicateur de réussite dans la vie (sociale, citoyenne et scolaire) et que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture – en particulier pour les enfants qui vivent dans la pauvreté et dont l'inégalité sociale est avant tout culturelle (Medina, 2006) – se révèle comme « un vecteur de culture, un vecteur permettant à l'enfant de passer d'un monde à un autre, à un monde qui est celui de l'écrit » (Fijalkow, 2000, p. 138). Ces idées s'inscrivent notamment dans l'esprit de fournir une éducation plus équitable à tous les enfants. De ce fait, lorsqu'on propose une éducation de qualité et surtout équitable, l'enseignement de la discipline de la langue, avant tout dans le cadre de l'éducation primaire, devient une nécessité, un droit, mais aussi une obligation incontournable de la part de l'État.

Ainsi, comme le mentionnent Castellotti, Coste et Duverger (2008), la lecture et l'écriture en tant qu'objets d'enseignement sont également « des objets forts de la scolarisation primaire » (p. 9), ce qui fait que l'école primaire apparaît comme une forme seconde de symbolisme langagier, en renforçant de cette manière le rôle central de la langue en tant que dispositif éducatif. Par conséquent, la langue de scolarisation est vue comme vecteur privilégié de la construction des savoirs disciplinaires. Toutefois, il faut bien prendre en compte le fait que, quoique la langue soit un vecteur d'intégration en raison d'une vision plus normative qui la caractérise, elle peut opérer comme facteur d'exclusion scolaire pour ceux qui n'en possèdent pas la maîtrise, comme c'est le cas des enfants provenant de milieux défavorisés où la distribution du capital linguistique (ainsi que culturel) est inégale par rapport aux enfants issus des milieux favorisés (Bourdieu et Passeron, 1970).

On reconnaît donc que la langue prend une place importante pour tous les acteurs de l'école, tout particulièrement pour les enseignants qui ont la responsabilité d'établir et de mettre en œuvre les conceptions curriculaires afin d'atteindre les

apprentissages souhaités et, en conséquence, de parvenir à une éducation de qualité et équitable pour tous les Chiliens. Pour y arriver, tel que nous l'avons mentionné, parmi l'ensemble des actions entreprises, on implante au Chili un curriculum soutenu par des dispositifs (à savoir les programmes d'études) servant d'outils pour orienter les acteurs du milieu éducatif dans leur tâche de planification de l'enseignement. Le curriculum ainsi que ses dispositifs d'actualisation font voir la façon dont le gouvernement comprend, mais en même temps définit ce qui doit être enseigné et appris à l'école au sujet de la langue. En conséquence, ce qui s'avère important est de caractériser le curriculum chilien actuel et notamment les programmes d'études de la discipline scolaire de la langue d'enseignement pour comprendre la tâche qui est prescrite, demandée et attendue par les enseignants. Dans cet ordre d'idées, nous présentons dans les lignes suivantes une analyse concernant le curriculum chilien en fonction de leurs défis, leurs potentialités, mais aussi de leurs contraintes.

3. LE CURRICULUM SCOLAIRE : UNE ANALYSE CRITIQUE

3.1. Le contexte général du curriculum scolaire chilien

Crahay, Audigier et Dolz (2006) mentionnent que tout curriculum vise « une construction intellectuelle ou un artefact culturel (Pratt et Short, 1993) qui a pour mission d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement dans la classe » (p. 10). C'est précisément dans le but d'influencer et d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage qu'en 1996 le système scolaire chilien entreprend l'implantation d'un nouveau curriculum qui s'exprime dans un Cadre curriculaire (CC)³⁷ et la création de divers dispositifs permettant son actualisation tels que les programmes d'études. À la suite de plusieurs propositions (Gysling, 2003), la version 2002 du CC présente les finalités de l'éducation, une nouvelle vision de l'apprentissage et génère une nouvelle architecture curriculaire³⁸.

³⁷ Actuellement appelé les Bases curriculaires pour l'enseignement primaire (Gobierno de Chile, 2012).

³⁸ S'implante actuellement une nouvelle réforme curriculaire qui est définie comme « un instrument central pour le curriculum scolaire de l'enseignement primaire » (Gobierno de Chile, 2012, p. 13).

Concernant cette architecture curriculaire, elle reste définie par des objectifs fondamentaux à caractère transversal (OFT) et vertical (OFV), une redéfinition des contenus minimaux (CM), une restructuration des années scolaires en niveaux³⁹ et un regroupement des matières scolaires en huit secteurs d'apprentissage⁴⁰ visant un rassemblement homogène des savoirs à enseigner⁴¹. Les CM sont définis comme des savoirs spécifiques qui permettent de développer les habiletés (*skills*), les capacités et les attitudes préconisées dans les OFT. Ces derniers visent le développement des compétences de la part des élèves et l'atteinte des objectifs de l'enseignement primaire.

Quant aux finalités de l'éducation, le document officiel précise que la fin de l'éducation nationale est

le développement moral, intellectuel, artistique, spirituel et physique [des personnes] par le biais de la transmission de valeurs, de savoirs et de capacités inscrits dans notre identité nationale dans le but d'apprendre à vivre ensemble et à participer de façon responsable et active dans la communauté (Gobierno de Chile, 2002, p. 5).

En ce qui a trait au processus d'enseignement-apprentissage, le document officiel (CC) mentionne qu'

il doit se dérouler à l'intérieur d'une nouvelle forme de travail, orienté vers l'activité des élèves, leurs caractéristiques et leurs connaissances préalables. De ce fait, l'enseignement requiert un développement de stratégies pédagogiques différenciées et adaptées aux différents rythmes et styles d'apprentissages des élèves [...]. Cela exige également de réorienter la façon actuelle de travailler [...] vers une autre basée sur des activités d'exploration, de recherche d'informations et de construction de savoirs par les élèves, tant de façon individuelle qu'en équipe. (*Ibid.*, p. 4)

Celle-ci, conformément aux directives officielles, a été développée en adaptant les instruments précédemment créés et en conservant la plupart de ses éléments structuraux.

³⁹ Au sujet des niveaux scolaires, l'éducation primaire est composée de deux cycles de quatre ans, chaque cycle étant à son tour subdivisé en deux niveaux.

⁴⁰ Les huit secteurs sont les suivants : 1) langage et communication, 2) mathématiques, 3) science, 4) technologie, 5) arts, 6) éducation physique, 7) orientation, 8) religion.

⁴¹ Par exemple, l'enseignement de la langue (soit l'espagnol) fait partie du secteur langage et communication, secteur d'apprentissage qui comprend également l'enseignement de la langue étrangère (l'anglais généralement).

Divers auteurs (entre autres : Cox, 2003a ; Gysling 2003) mentionnent que cette nouvelle manière de comprendre la notion d'enseignement-apprentissage répond à la question de la prédominance des compétences sur les contenus et à la nécessité d'implanter des standards plus élevés de réussite scolaire. Ainsi, dans le CC on trouve que l'apprentissage

doit s'orienter en fonction du développement des capacités de niveau supérieur [soit le développement des compétences], telles que la description, la classification, l'analyse, la synthèse, la capacité d'abstraction [...], afin de constituer le noyau culturel commun des nouvelles générations. (Gobierno de Chile, 2002, p. 4)

D'après le CC, cette conception vise également à ce que les apprentissages à développer contribuent à une formation des citoyens plus active, à la promotion et à l'exercice des droits de l'homme ainsi qu'au développement des compétences nécessaires pour faciliter l'insertion de la population étudiante au monde du travail, pour favoriser une meilleure insertion du pays aux marchés internationaux.

3.2. Discussion générale sur le curriculum

À la lumière des éléments décrits, nous relevons que le curriculum chilien se trouve influencé par des cadres conceptuels et des fondements à caractère international, tant au sujet des finalités de l'éducation que des conceptions de l'apprentissage. Ainsi, on observe une centration sur l'élève et ses connaissances préalables et l'établissement des dispositifs différenciés en fonction des styles et des rythmes d'apprentissage de l'élève. Le curriculum comporte de plus un ancrage sur le développement de compétences, thème récurrent dans la presque totalité des curriculums des pays de la Région. Sans entrer dans les détails, nous constatons que malgré les efforts réalisés en matière curriculaire, ces prescriptions sont également caractérisées par une centration sur des finalités externes de l'éducation (Bourdieu, 1967), ainsi que par un manque de précisions et un certain nombre d'ambiguïtés d'ordre conceptuel, notamment pour ce qui est de la conception de l'apprentissage qui en émane.

Concernant les finalités de l'éducation – à partir des fonctions décrites par Bourdieu (*Ibid.*) sur le rôle que remplit le système éducatif – nous dégageons une tendance à les centrer sur les fonctions dites externes. Nous nous référons en particulier à la fonction d'adaptation, c'est-à-dire à l'intégration morale et intellectuelle au sens où le système doit doter les individus de valeurs (dominantes) homogènes afin de renforcer en eux le sentiment d'appartenance au *corpus* national. Par ailleurs, bien que l'extrait du CC exposé précédemment ne montre aucune référence au monde du travail, il est possible de constater, par la définition même de la réforme éducative (Cox, 2003a ; García-Huidobro et Cox, 1999), que les finalités d'ordre économique – des fonctions externes selon Bourdieu (1967) – sont également présentes dans les finalités proposées par le curriculum. De ce point de vue, le rôle du système éducatif est de doter les individus des outils nécessaires pour faire face aux besoins économiques du pays. Ces outils, d'après nous, feraient particulièrement référence à la proposition de développement de compétences chez les élèves. Ainsi, ces finalités cherchent le développement intégral de l'élève de la même manière que le font la plupart des pays de la Région.

Au sujet de la conception de l'apprentissage et en termes des fondements qui la soutiennent, certains éléments restent imprécis⁴². À titre d'exemple, notons “le travail pédagogique orienté vers l'activité des élèves, leurs caractéristiques et leurs connaissances préalables”, “les différents rythmes et styles d'apprentissage”, “la construction de connaissances de la part des élèves”, “le développement de capacités d'ordre supérieur”. De cela, nous pouvons inférer que la notion d'apprentissage prend appui sur les perspectives cognitivistes et constructivistes. Le cognitivisme attribue une importance considérable à l'activité intellectuelle de l'apprenant par le biais du traitement de l'information. Pour cette perspective, l'apprentissage est compris comme « l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances

⁴² À l'époque actuelle, il s'implante une nouvelle réforme curriculaire dans laquelle il est possible d'observer des fondements plus étayés. Toutefois, elle se caractérise également par des imprécisions et par la combinaison de courantes théoriques d'ordre différent tel qui est énoncé plus haut.

antérieures » (Tardif, 1992, p. 34). Ces nouvelles informations requièrent donc une organisation constante en accordant une place importante à la mémoire du travail et à la mémoire à long terme (et, en conséquence, aux processus d'automatisation). De cette manière, l'apprentissage – en tant que processus cumulatif – est conçu comme un objet que les élèves doivent acquérir par l'entremise de sa construction graduelle (*Ibid.*). Les schémas de la pensée antérieurs constituent également un élément important dans cette perspective puisqu'ils aident à comprendre et à organiser les nouveaux savoirs à acquérir (Deleau et Weil-Barais, 2004). Ainsi, le cognitivisme s'intéresse aux processus mentaux qui les sous-tendent et bien qu'il ne nie pas la dimension sociale de l'apprentissage, il privilégie la dimension individuelle, c'est-à-dire l'activité mentale de l'apprenant. Au contraire, la perspective constructiviste porte sur la relation existante entre la connaissance et la réalité, en soutenant que cette réalité est définie par la construction des signifiés qui résultent de la coconstruction que fait l'élève en interaction avec son environnement (Zubiria, 2004). De cette manière, l'apprenant construit sa compréhension de la réalité à partir des outils de la pensée (par exemple, le langage). Ces derniers aident à restructurer la pensée pour développer de nouveaux outils de raisonnement dans un effort de donner sens au monde. C'est ainsi que l'apprentissage résulte des différentes constructions que fait l'élève.

La difficulté observée dans le curriculum ne se situe pas (pour nous) dans la présence ou l'absence de l'un ou l'autre appui théorique, sinon plutôt dans le manque de précisions des fondements de base qui le soutiennent. De plus, face à cette situation, nous ignorons de quel cognitivisme et de quel constructivisme il est question. Par exemple, concernant le cognitivisme, nous pouvons l'associer tant aux modèles mécanistes qu'aux modèles humanistes. Quant au constructivisme, nous pouvons lier la conception d'apprentissage plutôt au constructivisme psychologique. De plus, nous nous demandons si ces perspectives sont effectivement compatibles. À cet égard, Lenoir et Larose (2005), dans une analyse du curriculum québécois appuyée sur les travaux de Varela (1989), Larochelle et Bednarz (1994), mettent en évidence

l'incompatibilité entre les deux perspectives en mentionnant, au sujet du cognitivisme, que

le niveau du symbolisme n'y est pas saisi comme détenant un statut indépendant explicatif et parce que, en conséquence, le produit de la construction de la réalité (savoir cognitif) n'est pas la représentation du monde extérieur prédéterminé. Le savoir scolaire, qui participe de ce monde extérieur prédéterminé, ne peut donc, au mieux, qu'être reconstruit selon la logique cognitiviste. (Lenoir et Larose, 2005, p. 120)

C'est de cette manière que la notion d'apprentissage dans la perspective cognitiviste reste toujours liée à une reconstruction de la réalité plutôt qu'à une construction, comme c'est le cas pour le constructivisme. À cela s'ajoute qu'il faut considérer, comme le précise Legendre (2004), que le constructivisme

n'a pas nécessairement bonne presse dans les milieux de l'éducation, étant souvent assimilé à l'apprentissage par découvertes où l'élève doit reconstruire le savoir par lui-même, approche qui élimine toute possibilité d'enseignement direct. (p. 17)

De même, le cognitivisme est parfois considéré comme une vision très procédurale qui « évoque le caractère séquentiel et linéaire de l'apprentissage tel qu'il est interprété à la lumière d'approches behavioristes » (Gagné, 1985, dans Legendre, *Ibid.*, p. 17).

Cette vision de l'apprentissage est également accompagnée du développement des compétences. Parmi ces compétences, on trouve la capacité à classer, analyser, synthétiser, abstraire, apprendre à apprendre, entre autres. Face à cette attente et compte tenu des difficultés conceptuelles que pose la question des compétences⁴³, nous nous questionnons sur la notion de compétence dont fait mention le curriculum. Force est de constater que le document ne fournit aucune explicitation à ce propos. Les références qui s'en rapprochent le plus se retrouvent dans quatre articles de Cox (1997, 2001, 2003a, 2003b). D'après cet auteur, le changement au sujet des apprentissages vise à

⁴³ Une définition fluctuante, polysémique, liée avec des intérêts politico-économiques et éducatifs divergents (Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005).

dépasser la vision de savoirs en “blocs fixes” et à développer des capacités. Bien que l’ensemble des compétences ou des capacités fait partie intégrante d’une documentation scientifique internationale et gouvernementale variée⁴⁴ (Cox, 2003*b*), la place accordée aux savoirs reste peu déterminée.

Si nous prenons la catégorisation dégagée par Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani (1999) présentant quatre modèles⁴⁵ de compétences en fonction des différentes définitions de cette notion, nous inférerons que la notion de compétence axée sur le curriculum chilien est plus proche des définitions caractérisant le modèle de compétences de fonction. Dans ce modèle, la compétence est comprise comme une action coordonnée et organisée dans une action finalisée. À ce propos, Rey (1998) mentionne que le comportement n’est pas seulement un ensemble de mouvements objectivement constatables sinon une action du sujet sur le monde qui l’entoure. Cette action est donc déterminée par un utilitarisme technique ou social dû au fait que la compétence est pensée en termes de comportements descriptibles et observables par l’entremise des actes que réalise le sujet. Par conséquent, la compétence est définie par sa fonction et reste pourtant propre à une situation ou une famille de situations (*Ibid.*). Ainsi, la compétence étant propre aux situations et à ses caractéristiques, l’idée d’un possible transfert dans d’autres contextes et d’autres situations reste tout à fait impossible.

Toutefois, plutôt que de tirer des conclusions sur l’origine véritable de cette notion, laquelle pourrait également être associée à d’autres conceptions théoriques, telles que celles de Perrenoud (1999) et Le Boterf (1999), nous nous demandons pourquoi le curriculum chilien accorde de l’importance au développement des compétences. À ce propos, Cox (2003*a*) mentionne que le système scolaire chilien doit

⁴⁴ Parmi les références internationales mentionnées par l’auteur, on trouve le rapport *SCANS* du ministère du Travail des États-Unis (Labour Department, 1992) et le rapport *Towards the Learning Society* (European Commission, 1996).

⁴⁵ Ces auteurs présentent quatre modèles de compétences : les compétences comportementales ; les compétences génériques ou de fonction ; les compétences génératives, interactives ou transversales et la compétence-statut.

« préparer les élèves à comprendre le monde, à s’y démarquer, de façon à permettre aux individus et au pays de grandir, dans une économie et dans une société dynamiques, au sein d’un nouveau contexte international » (p. 68). À l’égard de ces éléments, nous considérons que cette conception répond, d’une part, à l’opposition à l’éducation qui vise seulement la transmission de savoirs disciplinaires formalisés (Bronckart et Dolz, 2000) et, d’autre part, qu’elle s’harmonise aux changements provenant du monde du travail. Selon Crahay (2006), « cette notion traduit clairement une perspective utilitariste [...], la cognition est subordonnée à l’action. On ne s’étonnera donc nullement que le monde de l’entreprise y trouve son compte » (p. 98). Le fait que des termes comme efficacité, compétitivité, performance, etc., jadis propres à l’entreprise, soient maintenant utilisés dans le monde scolaire témoigne d’ailleurs de cet état de fait qui n’est pas contradictoire avec les composantes néolibérales qui caractérisent les politiques en éducation. Enfin, comme nous l’avons souligné, le plus complexe est le manque de précisions sur la notion en question, considérant que celle-ci renferme en elle-même une polysémie sémantique dans la documentation scientifique (Lenoir *et al.*, 1999).

À partir de cette analyse rapide sur la conception d’apprentissage, nous revenons à la question des changements de pratiques d’enseignement concernant les propositions officielles en nous demandant, à l’instar de Legendre (2004), si la réforme curriculaire chilienne s’inscrit dans « les réformes sans changement qui consistent sans plus à donner un nouvel habillage rhétorique à des pratiques courantes » (p. 19), ou plutôt dans les réformes promouvant des « changements sans fondements qui consistent à introduire des pratiques nouvelles sans expliciter leurs fondements ou les principes qui leur sont sous-jacents » (*Ibid.*, p. 19). Cependant, au-delà de ceux-ci, il faut retenir que la réforme curriculaire et plus particulièrement la façon de comprendre les processus d’enseignement et d’apprentissage pour chaque discipline scolaire ont certainement changé. Chacune des disciplines scolaires est donc présentée sur la base de nouveaux fondements pédagogiques et didactiques, de nouveaux contenus et de nouvelles procédures, afin de contribuer à la formation intégrale de l’élève.

À l'égard de ce qui a été présenté, nous relevons deux aspects. Premièrement, dans les énoncés curriculaires, on observe un manque de précision des fondements qui les soutiennent, bien qu'il soit possible de les inférer. Par exemple, il est difficile d'en arriver à trouver quels sont les fondements qui se situent derrière la conception d'apprentissage proposée par le curriculum. Nous avons inféré que cette conception oscille entre le cognitivisme et le constructivisme, situation qui peut se montrer tout à fait contradictoire, comme mentionné précédemment. De surcroît, la notion d'apprentissage paraît associée à celle de compétence. Cette dernière est présentée également de façon assez vague dans les documents officiels.

Ainsi, considérant que les enseignants jouent un rôle déterminant dans l'implantation d'un curriculum et que l'un des défis de la réforme éducative est l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles par les enseignants de manière à répondre aux besoins actuels et à contribuer à la formation des élèves en fonction des exigences que leur impose la société d'aujourd'hui, il nous semble également important de nous interroger sur les pratiques d'enseignement, particulièrement sur les visées de l'analyse des pratiques d'enseignement au Chili. La recherche sur les pratiques d'enseignement prend tout son sens si l'on considère qu'elle doit enrichir le *corpus* de nouvelles connaissances qui correspondent à cette nouvelle réalité. Dans cet ordre d'idées, les paragraphes qui suivent visent à caractériser et à dégager les raisons d'être d'un ensemble d'écrits scientifiques issus de recherches menées au Chili portant sur les pratiques d'enseignement, afin de savoir comment la recherche fait face à l'objet des pratiques d'enseignement.

4. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT AU CHILI : RECENSION DE LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE

En prenant en compte les éléments précédemment analysés, il nous paraît important de connaître et de comprendre comment les recherches chiliennes traitent l'objet d'étude relatif aux pratiques d'enseignement, dans le sens où leurs résultats alimentent les connaissances existantes afin de soutenir des décisions davantage

fondées sur diverses thématiques touchant cet objet. Force est de constater en général qu'il n'existe que très peu d'études centrées sur les pratiques effectives d'enseignement au cours de deux dernières décennies. De même, les recherches qui prennent comme objet d'étude les pratiques des enseignants en langue d'enseignement au primaire sont encore plus rares. À ce qui précède, on ajoute, d'après un rapport sur l'état de la situation de la recherche en éducation au Chili, que la question des pratiques d'enseignement n'est pas fréquente dans les publications scientifiques (Corvalán, Ruffinelli, Durán, Guerrero et Santos, 2007). Sur un total de 1 311 études analysées, seulement 1,2 % inclut comme mot clé "pratique(s) d'enseignement" (*prácticas docentes*). D'autres mots comme apprentissage, enseignants, curriculum, perfectionnement des enseignants, entre autres, ne sont qu'utilisés dans une proportion d'environ 4 %, tout au plus. À cet égard et dans le but de mieux comprendre les pratiques des enseignants au Chili, surtout en langue d'enseignement, nous avons réalisé une recension sur la documentation scientifique au Chili portant sur ce sujet. Dans un premier temps, nous énonçons les critères de sélection des écrits scientifiques pour poursuivre avec la méthodologie utilisée pour analyser l'ensemble des documents. Par la suite, nous présentons et discutons les résultats de cette analyse. Pour terminer, nous dégageons des conclusions ce qui nous permettra, postérieurement, de poser la question de recherche dans le cadre de notre projet doctoral.

4.1. La sélection de documents scientifiques

Les principaux critères pour sélectionner les documents ont été les suivants :

- a) la publication dans une revue scientifique avec comité de lecture ; b) l'inclusion de mots clés "pratiques d'enseignement" ou de mots similaires en espagnol comme pratiques éducatives des enseignants, pratiques pédagogiques d'enseignement, caractérisation du travail des enseignants, *prácticas docentes*, et autres mots clés en espagnol ayant une signification similaire. Nous avons aussi opté pour sélectionner tous les documents sans prendre en compte a) le niveau éducatif de l'école (primaire ou secondaire), b) le niveau socioculturel dans lequel la recherche s'inscrit (milieu

favorisé ou défavorisé) et c) la discipline scolaire. Tous les documents sélectionnés ont été publiés au Chili en langue espagnole entre les années 1995 et 2015. Ainsi, nous avons analysé 42 écrits scientifiques. De même, nous avons pris la décision d'inclure trois rapports de projets en éducation qui considèrent, dans l'un ou l'autre de leurs chapitres ou sections, une analyse des pratiques d'enseignement.

4.2. La grille pour analyser la documentation scientifique

Pour analyser l'ensemble des documents, nous avons construit une grille d'analyse simple comprenant les composantes d'une recherche et leurs éléments principaux (Lenoir *et al.*, 2012) : problématique, cadre de référence (conceptuel ou théorique), méthodologie, recueil de données, analyses et interprétation des résultats (tableau 2).

Tableau 2
Grille d'analyse de la documentation scientifique

Composant de la recherche	Éléments principaux
Problématique	<ul style="list-style-type: none"> - Problématisation - Question de recherche - Objet de la recherche
Cadre de référence	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualisation de pratique d'enseignement - Éléments théoriques qui étayent l'étude
Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> - Définition du type d'étude - Échantillon - Dispositifs de recueil de données - Traitement de données
Autres éléments importants à souligner	<ul style="list-style-type: none"> - À préciser

4.3. Les résultats de la recension sur les pratiques d'enseignement

Le tableau qui suit (tableau 3) présente les résultats des documents analysés. Il est important de souligner que des 45 documents sélectionnés, 42 présentent la procédure typique d'une recherche scientifique. Les trois autres présentent uniquement des aspects théoriques concluants, dérivés d'une recherche précédente ou de l'expérience formative de l'auteur.

Tableau 3
Analyses de la documentation

Aspects analysés	Résultats
Problématisation et question de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - 39 études présentent une problématique qui relève d'une question de recherche - Seulement 12 de ces études comprennent une question de recherche directe qui fait référence au thème des pratiques d'enseignement
Précision de l'objet de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> - 26 études précisent l'objet d'étude - Seulement 6 d'entre elles mentionnent explicitement que leur objet d'étude vise les pratiques d'enseignement - Les autres présentent des objets d'études variés (utilisation des méthodes, stratégies, programmes, interculturalité, tics, citoyenneté, etc.)
Conceptualisation de pratiques d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - 8 études présentent une définition des pratiques d'enseignement
Éléments théoriques qui étayent l'étude	<ul style="list-style-type: none"> - 43 études présentent un cadre théorique qui s'appuie sur divers auteurs
Échantillon	<ul style="list-style-type: none"> - 35 études portent uniquement sur les enseignants - 7 études incluent dans leur échantillon à la fois des enseignants et des élèves
Dispositifs de recueil de données	<ul style="list-style-type: none"> - 16 études utilisent plus d'un instrument - 9 font appel à des tests standardisés - 22 utilisent l'observation comme mesure préétablie - 18 utilisent le registre d'observation - 20 utilisent le questionnaire - 16 utilisent l'entrevue semi-structurée - 7 utilisent le groupe de discussion. - 7 utilisent de plus d'autres dispositifs : le cahier de l'élève, les devoirs scolaires, les évaluations scolaires, le manuel scolaire, entre autres
Traitement des données	<ul style="list-style-type: none"> - 15 études utilisent un procédé mixte : utilisation des méthodes qualitatives et des méthodes quantitatives - 19 études utilisent des procédés qualitatifs - 8 études utilisent des procédés quantitatifs

La problématique

Concernant la problématique, nous observons que la plus grande partie des documents analysés (87 %) mentionnent des éléments qui justifient l'étude. La

question de recherche est souvent formulée en termes d'hypothèses en mettant en évidence « de manière synthétique ce sur quoi (l'objet) va porter la recherche » (Lenoir *et al.*, 2012, p. 98). Par exemple, l'un des documents mentionne que les intentions de l'étude sont de mesurer l'impact d'un programme de formation chez les enseignants (Miranda, 2005a). Une autre étude précise comment les compétences scientifiques chez les élèves peuvent s'améliorer au moyen de l'implantation d'un programme de perfectionnement aux enseignants (González-Weil ; Cortez ; Pérez, Bravo et Ibaceta, 2013), tandis qu'une autre recherche tente de vérifier l'effet d'une méthode utilisée par l'enseignant dans le rendement des élèves (Quaas et Crespo, 2003). Les études restantes (13 %) ne justifient pas ni ne décrivent la situation à laquelle fera face la recherche, étant donné que l'étude fait partie de recherches antérieures ou, encore, de l'expérience de l'auteur. De plus, du nombre total d'études analysées, seulement six d'entre elles présentent une question de recherche touchant directement les pratiques d'enseignement. Par exemple, Latorre (2004) pose la question de recherche suivante : quelles sont les caractéristiques des rationalités présentes dans les pratiques pédagogiques dans le champ de la formation initiale ? Et, pour sa part, Villalta et Palacios (2014) se posent deux questions de recherches touchant la pratique : a) quels sont les éléments du discours constituant la pratique pédagogique des enseignants dans des contextes éducatifs du lycée de performance ? ; b) comment ces éléments discursifs sont mis en action dans la salle de classe ?

En ce qui a trait à l'objet de recherche présent dans ces documents, bien que dans toutes les études nous percevions un objet de recherche, dans la plupart des cas ceux-ci sont variés et même diffus. Nous trouvons des objets d'étude liés aux pratiques d'enseignement comme les méthodes utilisées par l'enseignant, les dispositifs de formation, les démarches suivies, la mise en place de programmes chez les enseignants, etc. Quoique 26 documents présentent de manière explicite leur objet de recherche, seulement six d'entre eux concernent directement les pratiques d'enseignement. Ainsi, nous trouvons, par exemple, les croyances des enseignants performants au regard de leurs propres pratiques (9), la transformation des pratiques des enseignants (Cortez,

Fuentes, Villablanca et Guzmán, 2013) et les pratiques pédagogiques portant sur l'interculturalité (Morales Trejos, 2015).

Le cadre de référence

Bien que différents auteurs ayant établi une distinction entre cadre conceptuel et cadre théorique (Gohier, 2000), nous les avons considérés comme synonymes, faisant référence à la partie du document qui contient « les concepts fondamentaux et liens qu'ils ont entre eux » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 98). Ainsi, au sujet des fondements théoriques, pratiquement tous les documents analysés (96 %) contiennent des références variées étayant leurs études, mais le lien établi avec les pratiques d'enseignement reste faible, même pour les études touchant directement l'objet en question. Ainsi, comme le montre le tableau 3, seulement 18 % des études analysées (8 études) présentent une définition conceptuelle du terme “pratique d'enseignement”. En général, ces définitions font référence aux actions de l'enseignant, à l'interaction entre les sens et les usages pratiques de ce dernier et, dans certains cas, nous observons la présence d'éléments conceptuels complémentaires telles que les caractéristiques de ces actions, comme le montrent les documents de Latorre (2004), Cortez, Fuentes Villablanca et Guzmán (2013) et Morales Trejos (2015). Les autres documents, bien qu'ils mentionnent le concept de pratiques d'enseignement, que ce soit dans leurs titres, dans les objectifs ou dans le texte, ne font aucune référence à une conceptualisation à ce sujet.

La méthodologie des études

Tel que nous l'avons mentionné, 42 études présentent une structure complète du processus de recherche. Pour cette analyse, nous avons inclus trois sous-composantes de la méthodologie : l'échantillon, les dispositifs de recueil des données et le type de traitement de ces données. Ainsi, 35 des études de notre analyse (83 %) considèrent dans leur échantillonnage des enseignants ; les sept études restantes, en plus d'inclure des enseignants, impliquent un groupe d'élèves. Il faut mentionner que

les études incluant des élèves sont celles qui ont pour but de vérifier l'efficacité d'une méthode ou d'une démarche en particulier, ainsi que le montre une étude qui décrit les modalités d'enseignement pendant la classe de compréhension de lecture (Rosas, Jiménez, Rivera et Yáñez, 2003). De plus, pour ces études les pratiques d'enseignement sont décrites en fonction d'une méthode.

Quant aux dispositifs déployés par les recherches analysées, 38 % d'elles utilisent plus d'un dispositif pour analyser leurs données, alors que les autres (26) ne se concentrent que sur un seul. Le tableau 3 montre à l'évidence la diversité des dispositifs employés : tests standardisés, observation avec grilles d'analyse préétablies, registre d'observation directe, questionnaires, entrevues semi-structurées, journal d'abord, *groupe de discussion*, etc. Les tests standardisés appartiennent par exemple aux études mesurant l'estime de soi des enseignants, comme c'est le cas de l'étude de Miranda (2005a) ou encore à celles qui évaluent le rendement académique des élèves en fonction de l'application d'une démarche particulière (comme c'est le cas de Rosas *et al.*, 2003). Quant aux observations réalisées lors des études, nous identifions deux catégories : a) les observations qui font appel à un registre de type ethnographique, comme les études de Pasmanik et Cerón (2005), de González–Weil, Cortéz, Bravo, Ibaceta, Cuevas, Quiñones, Maturana et Abarca, (2012) et de Reyes, Campos, Osandón et Muñoz (2013), et b) les observations réalisées en fonction de certains critères et indicateurs préétablis, comme c'est le cas des études de Quaas et Crespo (2003), de Denegri (2005), de Milicic, Rosas, Scharager, García et Godoy (2008) et de Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez et Volante (2014). D'autres groupes d'études se concentrent sur l'utilisation de questionnaires qui, en général, ont pour objectif de recueillir de l'information de la part des participants (48 %). Le groupe de discussion est le dispositif le moins utilisé (7 études), de même que l'utilisation de matériel pédagogique tel que le cahier des élèves. Ce dernier type de dispositif de recueil de données se retrouve soit dans le document de González–Weil *et al.* (2013), soit dans les rapports d'évaluation de programmes éducatifs ou d'études considérant plus d'un objet de recherche, comme c'est le cas du rapport final des écoles

critiques (Cardemil, Maureira et Román, 2004) et de l'étude des écoles efficaces dans des secteurs défavorisés réalisée par Bellei, Muñoz, Pérez et Raczynski (2004).

Finalement, concernant la méthode utilisée par le traitement des données, 36 % (15 études) du total des études combinent des méthodes qualitatives et quantitatives, appelées des méthodes mixtes ; 19 % des études (8) se centrent sur des méthodes de type quantitatif et les études restantes (45 % – 19 études) analysent leurs données de manière qualitative. Parmi les procédures qualitatives, l'on trouve, par exemple, l'analyse de contenu, comme c'est le cas de l'étude de Pasmanik et Cerón (2005) et celle de Torres (2013). Parmi les procédures quantitatives, on trouve l'analyse de fiabilité, comme le montrent les documents de Miranda (2005*b*), de Quintanilla, Joglar, Labarrere, Merino, Cuellar et Koponen (2014) et de Covarrubias et Mendoza (2015). Il faut mentionner que les recherches qui ont pour objet d'étude direct les pratiques d'enseignement, bien qu'elles utilisent des méthodes combinées pour analyser leurs données (qualitatives et quantitatives), orientent généralement la discussion de leurs résultats vers celles qui proviennent des analyses quantitatives.

4.4. L'analyse et la discussion des résultats de la recension

Il faut rappeler que cette analyse se centre sur les pratiques d'enseignement et les façons dont elles sont traitées dans la documentation scientifique, sans prendre en compte d'une discipline en particulier. Alors, pour traiter et analyser les aspects liés aux pratiques d'enseignement et finalement caractériser la documentation analysée, divers apports théoriques ainsi que les idées des divers auteurs viennent appuyer le processus d'analyse et de discussion des résultats. Nous présentons une grille d'analyse (tableau 4) qui considère les éléments suivants : a) perspectives d'analyse (modèles d'analyse) sur les pratiques d'enseignement (Altet, 2002*a*, 2003 ; Bru, 1991, 2002*a* ; Doyle, 1986 ; Marcel 2002) ; b) finalités des recherches centrées sur les pratiques d'enseignement (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002) ; c) dimensions de la pratique (Lenoir et Vanhulle, 2006).

Tableau 4
Aspects à considérer dans l'analyse des études sur la pratique d'enseignement

Aspects	Composantes
Perspectives d'analyses de pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Processus-produit - Processus médiateurs - Cognitivistes - Cognition située - Systémique : intégrateurs
Dimensions de la pratique, en fonction du modèle de l'intervention éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Contextuelle - Épistémologique - Curriculaire - Didactique - Historique - Médiatrice - Psychopédagogique - Organisationnelle - Socioaffective (formation antérieure, motivation, créativité) - Morale et éthique
Finalités des recherches centrées sur les pratiques d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Formation - Transformation (indicateurs de performances, grille d'analyse considérée comme légitime) - Heuristiques

La discussion qui suit est structurée autour de trois aspects regroupant les différents résultats présentés précédemment : a) les pratiques d'enseignement et leur conceptualisation ; b) les modèles prédominants dans l'analyse des pratiques d'enseignement ; c) les dimensions qui expliquent les pratiques d'enseignement. D'autres éléments sont également soulevés pendant la discussion.

4.4.1. Les pratiques d'enseignement et leur conceptualisation dans les études analysées

Un premier aspect qui attire notre attention à la suite de l'analyse des documents examinés est que peu d'entre eux présentent une définition étayée de ce que l'étude comprend pour la notion de pratiques d'enseignement ou pratiques pédagogiques (8 documents énoncent une définition de ce concept et 6 d'entre eux fondent de manière scientifique leur conception). Cette situation laisse supposer que la notion de pratiques d'enseignement n'a pas besoin d'être définie et qu'il existerait une définition universelle et partagée par tous à ce sujet. D'après les études analysées, cette

conception concernerait ce que fait l'enseignant ou ce que l'enseignant "devrait faire". Une telle conception, basée sur une hypothèse généralisée, n'appartient pas au domaine scientifique. Les distinctions conceptuelles assurent une distanciation entre une hypothèse généralisée et le développement conceptuel inhérent au processus scientifique de la recherche. Il ne faut pas oublier non plus que l'une des fonctions de la recherche est la construction d'un *corpus* structuré de connaissances à partir duquel il serait possible de décrire et de comprendre les pratiques d'enseignement (Bru, 2002a), de même que « produire des modèles d'intelligibilité des pratiques analysées » (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell, 2007, p. 15).

Par ailleurs, cette absence de conceptualisation dissimule la complexité dans laquelle s'inscrivent les pratiques d'enseignement. À cet égard, la recherche internationale (Altet, 2002a ; Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999) mentionne, premièrement, quoique la plupart des activités enseignantes soient développées au sein de l'école, qu'il existe également le travail "extensible et invisible" tel que la préparation des cours, du matériel pédagogique, etc. (Tardif et Lessard, 1999). Deuxièmement, les pratiques d'enseignement ne sont pas toujours le produit d'un acte conscient. Il existe une disparité importante entre les intentions initiales d'une action et l'acte lui-même. Troisièmement, les pratiques des enseignants seraient construites également par des savoirs expérientiels (Latorre, 2002). Ce savoir est lié aux expériences des enseignants et, particulièrement, à leur histoire de vie. En conséquence, les pratiques d'enseignement ainsi que leur analyse deviennent nécessairement complexes.

4.4.2. *Les modèles sur les pratiques d'enseignement qui prédominent dans la documentation analysée*

Comme nous l'avons montré précédemment, la plupart des recherches analysées présentent des objets de recherche variés et, en quelques cas, diffus. Dans plusieurs documents, cette situation laisse croire que plusieurs objets d'études sont analysés dans les recherches : les pratiques des enseignants et "quelque chose d'autre",

devant lequel ce “quelque chose” est le produit de l’agir des enseignants. Des exemples de cette situation sont les études qui tentent d’expliquer le rendement des élèves en fonction des actions de l’enseignant (Rosas *et al.*, 2003). Nous constatons ainsi qu’un nombre d’études non négligeable de notre *corpus* oriente davantage leurs analyses vers des études promouvant des modèles de processus-produits. Autrement dit, au Chili, la lecture que l’on peut faire des pratiques des enseignants est en fonction d’un processus développé (par l’enseignant) et d’un produit attendu (de l’élève). Selon Doyle (1986), ce type de recherches est orienté vers « la liaison entre des comportements d’enseignement et des résultats d’apprentissages chez les élèves » (p. 439). Ainsi, dans plusieurs des documents analysés, nous remarquons que les recherches visent à démontrer comment l’utilisation, de la part de l’enseignant, d’un dispositif déterminé produit un impact directement sur l’apprentissage des élèves. La formule présente dans ces études est donc la combinaison suivante : dispositif, comportement de l’enseignant et résultats de l’apprentissage des élèves. En effet, on voit que dans ce type de recherches prédomine une relation de causalité linéaire. Comme en témoignent Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997), l’objet d’étude de ces recherches porterait en général sur un « prédicateur d’efficacité de l’enseignement » (p. 104), en en présentant une visée fonctionnelle afin de pouvoir appliquer des conclusions dans la formation des enseignants.

À partir de cette constatation, nous nous interrogeons sur les incidences que peut avoir le fait que les recherches portant sur les pratiques d’enseignement centrent leurs visées sur un modèle comme celui précédemment décrit. Bien que ce type de recherches ait constitué un apport au développement des pratiques d’enseignement, divers auteurs font ressortir qu’elles comportent des limites importantes (Altet, 1994, 2002a ; Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999 ; Bru, 1991, 2002a ; Clanet, 2002 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Marcel *et al.*, 2002). Ainsi, une première difficulté que nous rencontrons a trait à une vision simplificatrice des pratiques d’enseignement (c’était également le cas dans l’analyse précédente). Le fait que ces recherches s’axent de façon exclusive sur les comportements des enseignants dissimule également la

complexité propre aux pratiques mettant en évidence une causalité monodirectionnelle entre une variable dépendante et une autre indépendante. Par exemple, il existerait une tendance à diminuer l'influence des élèves dans le processus d'apprentissage. Une autre difficulté présente dans ce type de recherches fait référence au type de dispositifs utilisés pour la cueillette de données et au type d'analyse auquel ces données sont soumises. Quant aux dispositifs de recueil de données, nous rappelons que dans les documents analysés, bien que nous observions que 16 études utilisent plus d'un dispositif, 9 études se basent sur l'utilisation de tests standardisés et un autre groupe, plutôt important (22 études), bien qu'il utilise l'observation comme dispositif de recueil de données, soumet son observation à un ensemble de critères et d'indicateurs préétablis sur la base desquels on tente de prouver si le comportement des enseignants répond, ou non, à l'un des critères indiqués. Ainsi, nous constatons une fois de plus que l'analyse des pratiques des enseignants au Chili revêt un caractère limité et linéaire. À cet égard, Bressoux (2001) mentionne qu'en général l'utilisation de ce type de dispositifs amène à « constater le manque de finesse des découpages proposés en ce qui concerne les comportements scolaires [...], on obtient ainsi un discours sur la pratique, non de la pratique elle-même ; or, il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives » (p. 42).

Ces idées nous renvoient à ce que nous avons déjà mentionné sur la conception des pratiques au sujet de leur intentionnalité : les pratiques des enseignants ne seraient pas nécessairement des actes conscients. En ce sens, en ce qui a trait à l'utilisation de grilles d'analyse ou de questionnaires construits uniquement en fonction des critères préétablis, « s'il est possible de concevoir une étude scientifique de la pratique de l'enseignement, il est illusoire de penser que cette même pratique peut être organisée en totalité selon des règles scientifiques » (Bru, 1994, p. 105). On peut supposer ainsi que les recherches partiraient d'une hypothèse initiale, soit "l'existence de pratiques d'enseignement idéales". Cette hypothèse amènerait à croire que, a) les actions des enseignants sont toujours rationnelles (Bressoux, 2001 ; Bru, 1994) et b) qu'il est possible d'établir des typologies fermées reliées à l'agir des enseignants, comme

directif/non directif traditionnel/innovant, expositif/interactif, etc. (Bru, 1997, 2006). Cette façon de concevoir les pratiques les limite aux caractéristiques personnelles des enseignants – comme le montrent les documents que nous avons analysés – sachant qu’il est important de considérer que la stabilité des pratiques d’enseignement dans le temps n’est ni constante ni vérifiable (Bru, 1994).

Pour ce qui est du traitement des données des études de notre échantillonnage, bien que 36 % de celles-ci combinent des procédures méthodologiques mixtes pour traiter leurs données et que 45 % utilisent de méthodes qualitatives, les recherches qui ont pour objet d’étude direct les pratiques d’enseignement tendent à centrer la discussion de leurs résultats et leurs conclusions sur les analyses quantitatives. Ce constat nous amène de nouveau à une lecture processus-produit qui, jusqu’ici, caractérise les études analysées. Ces modèles d’analyses sur les pratiques d’enseignement s’inscriraient donc dans une épistémologie de type positiviste pour comprendre l’objet d’étude. En conséquence, les études de ce type promeuvent l’utilisation des méthodes quantitatives. Quant aux études qui se disent qualitatives (19), nous rappelons que les observations faites dépendaient d’une grille d’analyse préétablie.

4.4.3. *Les dimensions expliquant les pratiques d’enseignement*

Comme nous l’avons mentionné dans la description des résultats, les variables qui se retrouvent dans l’ensemble des études analysées sont variées. Néanmoins, la plupart des études ne considèrent qu’une seule variable, ce qui met en évidence le caractère unidimensionnel avec lequel les pratiques d’enseignement sont analysées. Dans la description, nous avons regroupé ces variables en fonction des dimensions⁴⁶ que Lenoir et Vanhulle (2006) présentent pour l’analyse des pratiques. Parmi les 11

⁴⁶ Pour Lenoir et Vanhulle (2006), l’analyse des pratiques d’enseignement se base sur le concept d’intervention éducative, qui prend en compte la multidimensionnalité et la complexité des pratiques d’enseignement, appréhendées comme “rapport social d’objectivation” (Lenoir *et al.*, 2007, p. 26).

dimensions que ces auteurs nous présentent, seulement deux prédominent dans nos études : les dimensions psychopédagogiques et les dimensions socioaffectives.

Concernant les dimensions psychopédagogiques, bien qu'elles comprennent plusieurs aspects, entre autres « les caractéristiques psychologiques, cognitives, sociales et culturelles des élèves, leurs modes de fonctionnement (conduite) en classe » (*Ibid.*, p. 230), les études analysées tendent à se centrer principalement sur les aspects qui ont trait aux “formules pédagogiques appropriées” et leurs impacts sur les apprentissages des élèves ou un programme de formation. Cette situation est illustrée par les recherches vérifiant l'efficacité d'une méthode, d'une procédure ou d'un dispositif utilisé par l'enseignant : par exemple, les études de Denegri (2005), de Quaas et Crespo (2003) et de González-Weil *et al.* (2012). Comme l'énonce Bru (1994, 2006) en dépit de la rigueur caractérisant certaines méthodes, la recherche n'a pas permis de conclure à la supériorité d'une méthode sur une autre. Outre, les dispositifs méthodologiques les plus souvent utilisés dans les études analysées pour démontrer l'efficacité d'une méthode ou d'un dispositif quelconque sont les entrevues et les questionnaires, de dispositifs qui font ressortir le discours des enseignants, sans considérer qu'il existe, comme nous l'avons mentionné, une disparité entre ce que l'enseignant dit et ce qu'il fait réellement dans la pratique (Crahay, 1989). Dans ce cas, nous ne remettons pas en question les aspects psychopédagogiques propres aux processus enseignement-apprentissage, mais plutôt l'absence de considération d'autres dimensions (ou sous-dimensions) et particulièrement l'utilisation presque exclusive d'une “formule” pour expliquer l'agir enseignant.

Par ailleurs, un autre groupe des études analysées considère des aspects, dont l'influence de la formation antérieure, la motivation, la créativité des enseignants, etc., c'est-à-dire qu'elles se centrent sur les dimensions socioaffectives. Dans certains cas, les recherches tendent à démontrer que les caractéristiques personnelles de l'enseignant influeraient sur le rendement des étudiants. Bru (1997), à l'instar de Safty (1993), indique que les recherches basées sur les caractéristiques personnelles de l'enseignant

n'ont pas démontré de corrélation avec le rendement des élèves. On pourrait également supposer le même pour les dispositifs de formation qui ont pour but d'améliorer les apprentissages des élèves. De même, l'auteur insiste sur le fait que « la stérilité de telles investigations tient pour une large part à la représentation statique de l'acte d'enseigner qui serait le résultat d'un ensemble de facteurs agissant selon une causalité simple » (Bru, 1997, p. 8). Ces constats nous amènent de nouveau à prendre en compte la complexité et le caractère multidimensionnel dans lequel s'inscrivent les pratiques d'enseignement. Comme le mentionnent Bressoux *et al.* (1999), il apparaît essentiel d'ouvrir la boîte noire des pratiques d'enseignement pour observer ce qui se passe réellement en classe.

Nous observons également que certaines des études analysées considèrent la dimension didactique et contextuelle. De même que dans les recherches précédentes, ces études tendent à faire une lecture unidimensionnelle de la pratique. Quant à la dimension didactique qui considère des aspects comme le « rapport aux savoirs à enseigner ; [le] rapport de l'élève au savoir (processus cognitifs médiateurs internes), [les] processus d'enseignement spécifiques aux différentes matières scolaires » (Lenoir et Vanhulle, 2006, p. 230), les études de notre échantillon a) traitent des savoirs propres à la discipline scolaire, sans égard au contexte dans lequel se développe le processus d'enseignement-apprentissage, b) soumettent, dans la plupart des cas, les savoirs particuliers de la discipline scolaire au fonctionnement d'un dispositif pédagogique ou de formation, c) tendent à tirer des conclusions à partir des typologies classant les pratiques d'enseignement. Bien que la dimension didactique soit présente parmi les recherches analysées, on remarque que les études qui s'y réfèrent concernent préférentiellement le domaine des sciences, que ce soit les mathématiques, la biologie, la chimie ou bien le domaine des sciences humaines. Les études touchant la discipline de la langue d'enseignement sont rares dans la documentation scientifique analysée. Par exemple, nous avons trouvé uniquement trois études comme l'étude de Medina, Valdivia et San Martín (2014) ; toutefois, ces études s'appuient sur des typologies préétablies.

Si nous prenons en compte les résultats de notre analyse ainsi que les éléments de discussion qui s'en dégagent, nous pouvons conclure qu'au Chili pendant les dernières décennies, on constate une tendance à développer principalement des recherches axées sur une finalité de transformation des pratiques d'enseignement comme c'est le cas de l'étude de González-Weil *et al.* (2013). Considérant la classification que présentent Marcel *et al.* (2002) sur les intentions des recherches sur les pratiques d'enseignement, cette finalité vise à faire évoluer les pratiques. L'analyse est donc centrée sur l'identification, la formulation et la résolution de problème à partir d'une grille d'analyse considérée comme légitime. Ces recherches s'appuient sur des indicateurs de performance « qui reposent eux-mêmes sur une définition de la performance considérée comme légitime » (p. 140). De plus, ces types de recherches s'inscrivent dans une perspective pragmatique.

Un dernier élément qui nous semble intéressant à relever est que près de 80 % des études de notre échantillon renferment un discours dans leurs problématiques qui a trait, en quelque sorte, aux politiques éducatives qui émanent du ministère de l'Éducation. Dans un premier temps, il semble que l'apport de ces recherches se retrouve dans ces politiques, par exemple sur la "qualité des apprentissages". Néanmoins, dans un deuxième temps, ces aspects disparaissent et les études sont dirigées vers leurs objets ponctuels. De plus, un autre aspect à noter porte sur le milieu socio-économique dans lequel se déroulent ces recherches. La plupart d'entre elles sont menées dans des écoles ou des lycées municipaux, qui sont ceux qui reçoivent les enfants les plus pauvres du pays. Cependant, aucune étude ne fait ressortir ou n'aborde cette question en tant que dimension centrale ou transversale. Ce commentaire ne correspond pas aux études tirées des rapports d'évaluation des projets, évaluations qui proviennent, en général, de programmes ministériels qui tentent de développer leurs politiques, en particulier dans des milieux vulnérables.

En résumé, dans la documentation scientifique du Chili portant sur le sujet des pratiques d'enseignement nous remarquons ce qui suit :

- une absence de conceptualisation sur les pratiques d’enseignement ;
- un manque d’études centrées sur les pratiques effectives : une prédominance d’études orientées sur des modèles “processus-produit” ;
- une prédominance à expliquer les pratiques d’enseignement à partir des dimensions psychopédagogiques et socioaffectives ;
- un grand pourcentage de recherches portant sur la didactique des sciences (mathématiques, biologie, chimie) de même que sur les aspects disciplinaires des sciences humaines ;
- les recherches qui se trouvent liées à la didactique de la langue d’enseignement au primaire sont rares ;
- quoique la plupart des recherches soient effectuées dans des milieux défavorisés, peu d’études abordent cette question en tant que dimension centrale ou transversale.

5. LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, nous avons montré qu’au cours des 30 dernières années le Chili a vécu de grands changements en matière d’éducation. À titre de contexte, mais aussi en soulignant des éléments de problématisation accompagnant notre projet, nous avons mis en évidence comment le système d’éducation s’est totalement transformé pendant les années 1980. Durant cette période, on implante au Chili un ensemble de politiques à caractère néolibéral transformant tout l’appareil étatique et bouleversant toutes les institutions sociales du pays. Ces politiques ont eu comme principale conséquence un manque de qualité et d’équité de l’éducation reflétée dans une grande ségrégation sociale à l’intérieur du système d’éducation. Nous avons également discuté la façon dont agissent les politiques éducatives des années 1990 et 2000, en essayant d’instaurer et de mettre en place des actions destinées à atteindre la qualité et l’équité de l’éducation au Chili. Ainsi, malgré la forte présence des politiques issues au cours de dernières années, l’une des principales ruptures qui marquent ces politiques est l’implantation d’une nouvelle réforme éducative et, notamment, d’un

nouveau curriculum scolaire. Toutefois, comme nous l'avons relevé, l'objectif d'atteindre une éducation de qualité et plus équitable est aujourd'hui confronté à un obstacle majeur: la faiblesse de l'enseignement des disciplines scolaires de base, comme c'est le cas de la discipline scolaire de la langue d'enseignement. À cet égard, l'évidence parle d'elle-même : le niveau atteint par les élèves chiliens sur le plan académique est loin d'être satisfaisant, notamment pour le groupe appartenant au niveau socio-économique le plus faible. De ces constats, deux éléments ont attiré notre attention : a) la place octroyée à l'enseignant dans l'implantation d'une nouvelle réforme ; b) le curriculum scolaire en tant qu'outil préconisant ce qui doit être enseigné et facilitant à la fois la planification de l'enseignement.

C'est dans ce contexte que l'analyse du curriculum ainsi que celle de la recherche au Chili au regard des pratiques d'enseignement sont devenues incontournables en tant qu'éléments particuliers de problématisation de notre recherche doctorale. Ainsi, nous avons constaté que le curriculum scolaire au Chili, malgré les apports et les transformations qu'il introduit au fil des années, est marqué par son manque de précision, principalement au sujet des fondements qui soutiennent la nouvelle vision de l'apprentissage.

Quant à la recherche sur les pratiques d'enseignement au Chili, nous appuyant sur la documentation scientifique, nous avons remarqué que celle-ci est caractérisée par l'absence de conceptualisation des pratiques d'enseignement, un manque d'études sur les pratiques effectives et, en conséquence, une prédominance des modèles "processus-produit" dans le traitement des objets d'étude ainsi que d'une tendance à expliquer principalement les pratiques d'enseignement à partir des dimensions psychopédagogiques, socioaffectives et didactiques. De plus, les recherches traitant de la didactique de la langue sont peu fréquentes dans l'enseignement primaire et, quoique la plupart de celles-ci soient menées dans des milieux défavorisés, peu d'études abordent cette question en tant que dimension centrale. Ces recherches n'expriment pas et ne concluent pas sur de possibles rapports entre l'enseignement de la langue et la

vulnérabilité socio-économiques des écoles où travaillent les enseignants et leurs pratiques.

C'est dans cette foulée que nous nous posons la question de recherche suivante :

Quelles sont les caractéristiques des pratiques effectives d'enseignement mises en œuvre par des enseignants chiliens œuvrant dans la discipline scolaire de la langue d'enseignement (espagnol) au primaire dans des milieux défavorisés ?

Notre recherche, axée sur l'analyse de pratiques d'enseignement, s'inscrit dans la problématique qui a été centrale dans la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE). En concevant l'analyse des pratiques d'enseignement, au sens de Babier (2000), comme un « outil pour l'action et pour la recherche » (p. 35), la présente recherche se trouve également au cœur de la thématique centrale du programme de doctorat en éducation, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui met en exergue l'importance de l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique.

Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, deux concepts seront développés et analysés : le premier, celui de pratiques d'enseignement, et le deuxième, celui de la discipline scolaire. Nous présentons le deuxième concept comme celui qui permet d'opérationnaliser le premier dans le sens où il facilite, à partir des composantes de la discipline scolaire de la langue d'enseignement, une lecture sur les pratiques effectives des enseignants.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

À la lumière des éléments et des constatations soulevés dans la problématique, il s'avère important de se demander quelles sont les caractéristiques des pratiques des enseignants de la langue d'enseignement au primaire œuvrant en situation de vulnérabilité au Chili. Dans cette perspective, le présent chapitre expose la trame conceptuelle qui conduit à établir le dispositif méthodologique et qui servira de base à l'interprétation des données. Cette trame conceptuelle comporte deux concepts clés : premièrement, le concept de pratique d'enseignement décrit en fonction du modèle d'analyse choisi pour analyser les pratiques des enseignants et, deuxièmement, le concept de discipline scolaire, plus précisément, de la langue d'enseignement. Ce concept, en lien direct avec celui des pratiques, nous permettra de dégager des catégories d'analyse (les constituants de la discipline) pour caractériser les pratiques d'enseignement.

1. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Le Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (2008) indique que le mot "pratique" trouve ses origines étymologiques tant dans le latin (*practicus*) que dans le grec (*praktikos*). La première acception renvoie à l'ensemble des activités volontaires visant des résultats concrets et la seconde, à la manière habituelle d'agir. De plus, pour le mot "enseignement", le même dictionnaire signale que ce mot a une relation avec l'action, l'art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève. Dans le sens de ces définitions, le concept de "pratiques d'enseignement" pourrait être compris comme, premièrement, les activités volontaires que réalisent les enseignants afin d'atteindre un résultat ponctuel et, deuxièmement, comme la manière habituelle que l'enseignant a de transmettre des connaissances à un élève. Dans un sens plus scientifique, une première distinction à établir est d'abord la différence entre le concept de pratique enseignante et de pratique d'enseignement.

En général, nous constatons dans la documentation scientifique que divers auteurs utilisent sans distinction les deux concepts. Cependant, Lenoir *et al.* (2007), en reprenant Altet (2001), mentionnent que la pratique enseignante « inclut l'ensemble des gestes et discours de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle » (p. 25). En ce sens, la pratique enseignante

englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves, mais aussi la pratique de travail collectif avec des collègues, la pratique d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle (p. 11).

Bru et Talbot (2001) vont dans le même sens en mentionnant que les pratiques enseignantes sont composées par divers groupes de pratiques, soit les pratiques d'encadrement, les pratiques professionnelles au sein d'une équipe de travail (formalisées), les pratiques centrées sur les relations que l'école établit avec son milieu et la pratique d'enseignement. Tardif et Lessard (1999) indiquent également que, quoique la plupart des activités de l'enseignant soient développées auprès des élèves, il existe également le travail "extensible et invisible", tel que la planification d'un cours, la préparation du matériel, etc. (Altet, 2002*b* ; Durand, 1996).

Une autre définition, avancée par Altet (2002*a*), comporte une distinction qui considère la manière de "faire singulière" propre à chaque intervenant : l'enseignant. Ainsi, le concept de pratiques d'enseignement se réfère à

la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement [...] cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. (p. 86)

L'activité enseignante se déroule donc au sein d'une situation et est à son tour finalisée par le processus d'apprentissage de l'élève. De plus, elle est orientée en fonction des buts et des normes propres à la profession enseignante, en comprenant les

« significations données par l'enseignant à ses actions » (*Ibid.*, p. 87). Nous observons ainsi que cette définition fait appel à deux autres concepts, soit le concept d'action et le concept d'activité.

De cette manière, lorsque nous pensons au métier enseignant, nous pouvons faire l'hypothèse que celui-ci est un métier « au même titre que les autres [...], mais qu'on peut le comprendre en le situant dans un ensemble plus général, celui de l'activité d'humains sur et avec d'autres humains » (Vinatier et Pastré, 2007, p. 97). Dans ce contexte, toute activité est comprise comme l'actualisation « de certaines formes de coordination d'actes élémentaires (à la limite : de processus) parmi d'autres possibles, dans un mouvement qui est alors parcours d'une distance repérée, suppression d'une "contradiction ou d'une antinomie" » (Freitag, 1986, p. 208). Autrement dit, toute activité est caractérisée par sa mobilité et sa synchronisation entre l'expérience sensible, la symbolisation et la formalisation opératoire. Dans le même sens et en mettant en évidence le lien avec les pratiques, Lenoir et Vanhulle (2006) la définissent comme

un ensemble d'actions et d'opérations menées par le sujet en contexte et au cœur de formations sociales, actions sensées et finalisées vers des buts, nécessairement marquées historiquement et socialement. Dans ce sens, l'activité devient pratique en ce qu'elle n'est pas seulement consciente et interindividuelle, productive et constructive, mais anticipatrice et réflexive, médiatisée sémiotiquement et instrumentalement. (p. 213)

En rapport direct avec ce concept, celui d'action, étant invisible (par exemple, la résolution mentale d'un problème) ou visible, est défini par Schutz (1987) comme toute « conduite basée sur un projet préconçu » (p. 26). Comme le souligne l'auteur, ce projet consiste en une « anticipation du futur [...], ce n'est pas le processus de l'action au moment où il se déroule, mais l'acte imaginaire comme s'il s'était réalisé qui est le point de départ de tous les projets que l'on peut faire » (p. 26). À cet égard, Petit (1990) mentionne, à l'instar d'Habermas (1993), que toute action est « intentionnelle, et se fait intentionnellement, dans la mesure où l'agent explique ce qu'il a fait » (p. 71). Pour ce

qui est du lien entre l'intention et l'action, Friedrich (2001) insiste sur le fait qu'il n'est pas visible dans l'action même étant nécessaire la reconstruction de la connaissance *a priori* et *a posteriori* des intentions. L'action "intentionnelle" ne se désignerait pas elle-même comme action, sa perception ne permet pas d'émettre des conclusions fiables quant au type d'action et quant au but que l'acteur poursuit : les intentions ne resteraient que sur le plan des hypothèses. Par conséquent, si nous pensons que toute activité est appréhendée comme étant prévue à l'avance par son acteur, à savoir une conduite basée sur projet préconçu, toute activité serait – selon la définition précédente – composée par un ensemble d'actions. Nous reviendrons au concept d'activité ultérieurement lorsque nous aborderons le concept de discipline scolaire et ses constituants.

Concernant la pratique, les idées précédentes soulèvent un point important : sa dimension de processualité, c'est-à-dire la constitution de l'action dans le temps au cours duquel l'action intentionnelle est associée à « l'action au cours de son déroulement » (Friedrich, 2001, p. 94). Cette temporalité, caractérisant toute action et en conséquence toute pratique, d'après Schutz (1987), ferait en sorte que toute action est apprise – *grosso modo* – dans une continuité à trois temps : a) un premier temps renvoyant aux "motifs-en-vue-de", c'est-à-dire un *modo futuri exacti*, comme dit l'auteur ; b) un deuxième temps faisant référence à l'action elle-même, à savoir l'actualisation des "motifs-en-vue-de" ; c) un troisième temps concernant les "motifs-parce-que". Les "motifs-en-vue-de", étant une condition *sine qua non* à toute action future, prennent en compte les connaissances dont les acteurs disposent déjà, c'est-à-dire leurs expériences, leurs connaissances sur le contexte et leurs savoirs concernant l'action à réaliser. Comme le remarque Friedrich (2001), « le sujet élabore son projet en se référant à une connaissance disponible qui est constituée d'expériences potentielles dont le sujet s'attend à ce qu'elles soient similaires à celles du passé » (p. 102). Les "motifs-parce-que" considèrent l'expérience passée du sujet, mais pour ce qui est de son agir vécu. Ces motifs permettent de recueillir des informations sur la manière dont le sujet a actualisé ses "motifs-en vue de". Ainsi que le mentionne Schutz (1987), l'acteur, au moment où il réalise l'action, ne considère que les "motifs-en vue

de” ; ce n’est qu’une fois l’action accomplie qu’il peut « rétrospectivement saisir le “motif-parce-que” qui l’a déterminé à agir comme il l’a fait » (p. 29).

Par ailleurs, les logiques installées chez l’acteur et chez l’observateur sont tout à fait différentes. Si l’on pense à l’acteur, l’action strictement rationnelle s’avère illusoire dans le domaine de l’interaction sociale. Comme l’indique Sensevy (2001), l’action ne serait pas le résultat d’un « calcul réfléchi à partir de paramètres clairement connus et évalués » (p. 205). Ainsi, une action « qui est parfaitement rationnelle du point de vue de l’acteur peut apparaître comme non rationnelle [...] à l’observateur » (Schutz, 1987, p. 36). Cela est également valable pour la pratique. Bronckart (2001) le dit, cette dernière « se déploie de manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers des déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel » (p. 134). En ce sens, les pratiques d’enseignement ne seraient pas toujours le produit d’un acte conscient. Au contraire, elles seraient sensées, raisonnables, mais rationnellement limitées (Lenoir et Vanhulle, 2006).

Les idées précédentes nous permettent de mentionner que, toujours à l’instar de Schutz (1987), toute action a besoin d’une connaissance claire, premièrement, de la situation, le contexte particulier dans lequel se déroule l’action, deuxièmement, des finalités, c’est-à-dire des résultats attendus, et, troisièmement, des différents moyens pour parvenir au but fixé, pour matérialiser le projet préconçu. Dans le cadre d’une situation d’enseignement-apprentissage, nous pouvons penser que toute action enseignante comporte, au sens large, un contenu faisant référence au savoir en jeu et/ou à la gestion de la classe (Clanet, 2005), aux moyens matériels soutenant le déroulement de l’action et aux modalités facilitant l’interaction pour l’accomplissement de celle-ci.

Ces deux concepts accompagnant celui de la pratique (activité et action) nous montrent la complexité dans laquelle les pratiques d’enseignement s’inscrivent. Cette complexité est également réaffirmée lorsque nous pensons à la pluralité de savoirs sur lesquels reposent les pratiques – savoir théorique, savoirs pratiques, savoirs implicites,

savoir d'expérience, entre autres – (Altet, 2006 ; Tardif et Lessard, 1999). Par exemple, le savoir expérientiel influence considérablement les pratiques d'enseignement. Schneuwly (2002) le mentionne : « l'enseignant dans sa pratique fait toujours écho à des pratiques antérieures des enseignants d'avant, qu'il connaît notamment à travers son passé d'élève » (p. 239).

Un autre élément soulevant cette complexité se réfère aux multiples dimensions qui lui sont propres. À ce propos, Vinatier et Altet (2008) soulignent, en partant de la définition d'enseignement proposée par Altet (1994), que le contenu du savoir, « l'objet de l'apprentissage [...] est une première dimension essentielle de la pratique enseignante » (Vinatier et Altet, 2008, p. 10). Toutefois, bien que nous nous intéressions de manière particulière à cette dimension, divers auteurs ont constaté que la pratique est aussi composée de plusieurs autres dimensions. Par exemple, nous trouvons les dimensions⁴⁷ pédagogiques, didactiques, organisationnelles, contextuelles, etc. À cet égard, Bru (1994) attire l'attention sur le fait que l'enseignant n'administre pas directement les apprentissages, au contraire « il en gère les conditions en agissant sur un certain nombre de variables qu'il peut modifier » (p. 106). Cette multidimensionnalité, caractérisant les pratiques, atteste le fait que les pratiques ne se limitent pas uniquement aux comportements des enseignants : « La pratique est non seulement repérable par des procédures et ses produits, mais également par ses processus » (Bru, 2002*b*, p. 144).

Ainsi, cette manière de concevoir les pratiques dépasse une vision traditionnelle dans laquelle celles-ci seraient programmées d'avance en fonction exclusivement des comportements d'exécution de l'enseignant. Ces idées sont liées à celles que nous

⁴⁷ Divers auteurs parlent de la multitude de dimensions accompagnant la pratique d'enseignement. À titre d'exemple, Casalfiore (2002) mentionne les suivantes : a) ordre dans la classe ; b) matière à enseigner ; c) engagement des élèves dans la tâche scolaire. Bru (2002*a*) retient les dimensions suivantes : a) didactique ; b) processuelle ; c) organisationnelle ; d) contextuelle. Lenoir et Vanhulle (2006) ressortent les suivantes : a) pédagogique ; b) didactique ; c) médiatrice ; d) organisationnelle ; f) contextuelle ; g) épistémologique ; h) historique ; i) psychopédagogique ; j) socioaffective ; k) morales et éthique.

avons déjà mentionnées sur le fait que les pratiques ne seraient pas toujours conscientes : il existerait une tendance à croire que l'enseignant est toujours conscient et qu'il ferait des choix rationnels (Altet, 2017 ; Bressoux, 2001 ; Bru, 1994), c'est-à-dire qu'il « choisirait la modalité la plus performante pour atteindre l'objectif de pleine réussite de tous » (Bru, 1994, p. 104). Alors, entendre la pratique ainsi nous invite également à prendre distance d'une vision prescriptive qui y est généralement rattachée : a) l'existence de pratiques d'enseignement idéales ; b) l'établissement des typologies fermées reliées à l'agir enseignant, du type directif/non directif, traditionnel/innovant, expositif/interactif, etc. (Bressoux, 1990 ; Bru, 1997, 2006). À cet égard, comme le remarque Bru (1994), « s'il est possible de concevoir une étude scientifique de la pratique de l'enseignement, il est illusoire de penser que cette même pratique peut être organisée en totalité selon des règles scientifiques » (p. 105).

Comprendre la pratique d'enseignement de la manière dont nous venons de la décrire s'inscrit notamment dans des modèles d'analyses portant une visée intégratrice, comme c'est le cas de modèles systémiques⁴⁸. Ces modèles⁴⁹ portent leur regard sur le contexte dans lequel les pratiques se déroulent, c'est-à-dire qu'il existe une situation particulière qui compose le cadre dans lequel les acteurs agissent. D'après Marcel *et al.* (2002) ces modèles ont permis une critique sévère en ce qui a trait aux travaux qui portaient sur les notions “d'effet-maître”, “d'effet-classe”, “d'effet-école” provenant du modèle d'analyse de processus-produit, en démontrant théoriquement les limites de ce type de modèle. Les études associées à ces modèles franchissent la notion de causalité linéaire en instaurant celle de causalité circulaire, en invitant donc à une lecture sur les pratiques d'enseignement de type multicausal, où les causes et les effets de celles-ci

⁴⁸ Bien que nous prenions le choix d'inscrire notre projet de recherche dans ces modèles, nous ne mettons pas en doute le fait que ceux-ci, comme tout modèle d'analyse des pratiques, soient également porteurs de limites, notamment concernant le traitement exclusif des méthodes qualitatives, limites qui sont généralement attachées à ce type de recherche. Nous reviendrons sur ce sujet dans la méthodologie.

⁴⁹ Il existe également d'autres modèles pour l'analyse de pratiques d'enseignement comme les modèles processus-produit, les modèles médiateurs, les modèles cognitivistes et les modèles de la cognition-située.

sont interdépendants les uns des autres. Ainsi, on propose une analyse à caractère compréhensive des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire une analyse visant la reconstruction du sens des actes des enseignants (Altet, 2017 ; Altet, 2000 ; Bru, 2002a). Par conséquent, cette manière d'envisager l'analyse des pratiques réclame une méthodologie plus qualitative (Alet, 2003) qui observe le phénomène en question en utilisant une démarche inductive-compréhensive pour accéder au réel. Plus simplement, on décrit les actions des enseignants telles qu'elles sont vécues dans la salle de classe. Le moyen privilégié pour accéder aux processus impliqués dans les pratiques est donc l'observation de l'action réelle et effective *in situ* de l'enseignant, en incluant aussi le point de vue et les significations donnés par l'acteur (l'enseignant).

La figure 1 expose une vision d'ensemble sur la façon dont nous comprenons le concept de pratiques d'enseignement ainsi que les concepts qui lui sont étroitement associés.

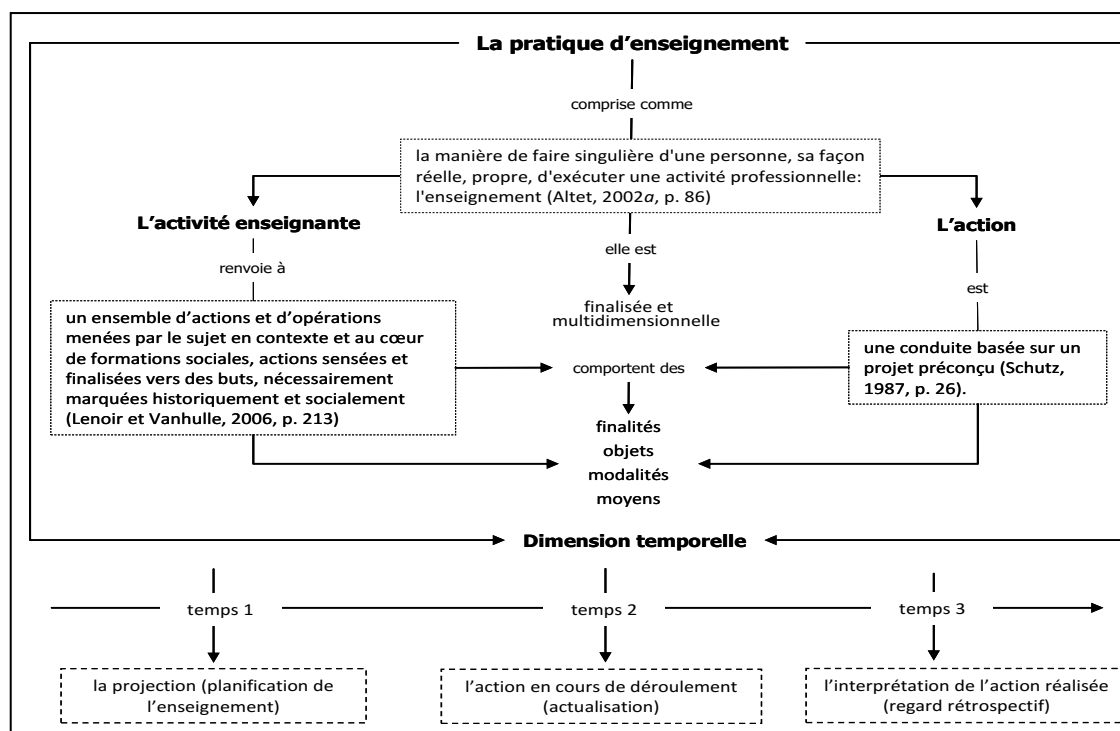


Figure 1– La pratique d'enseignement et ses concepts associés

En prenant en compte les idées précédentes, il s'avère nécessaire, comme le mentionne Bru (2002a), « de travailler à la construction de modèles de la pratique susceptibles de fournir un cadre de lecture des pratiques enseignantes » (p. 68). L'enjeu des études de la pratique d'enseignement est en conséquence d'accéder à une modélisation de la pratique. La « connaissance scientifique ne peut se limiter à une description de la pratique ; il faut qu'elle parvienne à en dégager les principes organisateurs » (Bressoux, 2001, p. 43). C'est précisément dans ce contexte qu'il nous semble que le concept de discipline scolaire, à partir de ses constituants, nous permettra d'entrer dans la dimension didactique des pratiques d'enseignement et, en même temps, analyser les pratiques d'enseignants œuvrant dans la discipline scolaire de la langue d'enseignement (DSLE). Comme nous le verrons, ce concept nous fournira les catégories d'analyse pour caractériser les pratiques en question.

2. LA DISCIPLINE SCOLAIRE : UNE CONSTRUCTION TRIBUTAIRE DE L'ÉCOLE

2.1. La notion de discipline scolaire

En termes généraux, nous pouvons indiquer que le concept de discipline⁵⁰ désigne, selon Legendre (2005),

un domaine d'étude organisant, d'une façon spécifique, une portion de domaine de connaissances, laquelle, diffusée par une communauté éducative, permet à un sujet d'ordonner et de contribuer à l'ordonnement des connaissances et des activités sur un objet d'étude. (p. 421)

Comme le précise Chervel (1988), le mot discipline est révélateur d'une tendance générale concernant l'enseignement et une sorte de synonyme de l'expression « gymnastique intellectuelle », étant donné que la discipline aiderait à développer le jugement, la raison, la faculté de combinaison et d'invention. En ce sens, et comme

⁵⁰ Différents auteurs posent la question d'une différenciation sur le plan théorique, plus précisément épistémologique, entre discipline et matière scolaire, mais telle n'est pas la question ici. Ce qui nous intéresse, sans nier la relevance de telles distinctions, c'est d'avancer dans une organisation des constituants de ce qui est nommé discipline scolaire ou matière scolaire.

l'énonce Chervel (*Ibid.*), la discipline formerait un « couple avec le verbe *discipliner* » (p. 62). En conséquence, la discipline scolaire renvoie « à une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art » (*Ibid.*, p. 64). Cette définition prend son origine dans l'histoire même de l'école, dès l'instant où la discipline en serait le produit de vie de l'école. Ces idées sont mises en évidence par Reuter et Lahanier-Reuter (2007) qui considèrent que la discipline scolaire est « l'objet de constructions, au travers de luttes, de compromis et d'adaptations, en prenant des formes différentes selon l'espace au sein duquel elles se situent » (p. 31), des espaces comme celui de la prescription (les documents officiels comme le curriculum), de l'encadrement des pratiques, des pratiques sur le terrain, des représentations des acteurs. En concordance avec ces idées, Schneuwly (2007) la définit comme « le produit des pratiques multiformes des différents acteurs du système éducatif et, particulièrement, des enseignants qui [...] adaptent sans cesse les contenus et les moyens d'enseignement hérités, les renouvellent, les transforment » (p. 12). Ainsi, à l'instar de Reuter et Lahanier-Reuter (2007), la discipline scolaire reste définie comme « prescrite, recommandée, représentée et actualisée dans les pratiques (réelles) » (p. 32).

Un autre élément qui vient renforcer les idées de Chervel (1988) au sujet des origines de la discipline scolaire renvoie au fait que les contenus scolaires – noyau central de celle-ci – ne comportent pas de liens avec les « sciences qui ont fait leurs preuves » (p. 65) à l'extérieur de l'école. Pourtant, bien qu'on puisse reconnaître que les disciplines de référence exercent une influence sur certaines disciplines scolaires, cette influence n'est pas la même pour la totalité de celles-ci. Ainsi, l'école, surtout au primaire, par l'entremise de ses disciplines, ne fonctionne pas comme une petite filiale tentant de reproduire de la même manière ce que font les disciplines scientifiques. Brassart (1990) l'énonce ainsi : « si apprendre les mathématiques [...] c'est s'approprier, peu ou prou, du savoir du mathématicien [...] apprendre sa langue ne peut consister à s'approprier le savoir du linguiste » (p. 19). En effet, il existerait un développement différencié des savoirs transmis par l'école, à l'école et dans l'école,

représenté par une manière d'agir propre à l'institution scolaire. À ces idées Sachot (1994) ajoute qu'« une discipline scolaire a pour finalité non pas de faire un professionnel en langue, un interprète ou un professeur de langue, mais un homme cultivé et libre » (p. 22). En conséquence, nous devons distinguer nettement ce qui est propre aux disciplines dites de référence et ce qui est propre au champ didactique de la discipline scolaire. Autrement dit, ce qui fait l'objet d'étude des sciences du langage en soi et ce qui est enseigné (langue enseignée) et conséquemment appris (langue apprise) à l'école par l'entremise de la DSLE. Ces idées font ressortir également la distinction entre le rôle et la fonction des disciplines de référence et le rôle et la fonction de la discipline scolaire, en établissant alors des rapports différents entre le sujet qui enseigne et le sujet qui apprend, tel que Sachot (2004) l'a particulièrement souligné : « l'habitus qui résultera de la formation du maître n'est pas [...] la simple réplique spéculaire de la discipline de l'élève » (p. 22).

Ainsi, la visée de la discipline scolaire est de rendre possible l'enseignement et « de fabriquer de l'enseignable » (Chervel, 1988, p. 90). Cela nous incite à considérer la discipline scolaire comme une construction en constante réinvention, toujours en débat et en renégociation, au sein de l'école et de la société (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Derville et Lahanier-Reuter, 2007). Ces idées supposent qu'une discipline scolaire n'est qu'une structure dynamique et changeante dans le temps, dépendant, de même que l'école, d'influences théoriques, sociales, politiques, etc. Comme le mentionne Cooper (1997), « nous devrions nous attendre à ce que sa légitimité soit constamment remise en question à mesure que des changements se produisent dans la répartition des ressources et dans l'état de l'opinion qui prévaut dans divers milieux » (p. 221).

Toute discipline scolaire fonctionnerait ainsi comme une entité culturelle, une espèce de communauté avec ses propres identités et sa propre personnalité. Se référant aux idées de Frank Musgrove, Forquin (1991) l'énonce de la façon suivante : les disciplines ou matières scolaires se présentent

comme des communautés sociales parmi lesquelles [...] existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent des frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité. (p. 33)

Par surcroît, si nous reprenons les propos de Bourdieu (1967) sur le rôle de l'éducation, nous pouvons inférer que toute discipline scolaire a pour rôle de fournir aux élèves des « lunettes à travers lesquelles ils perçoivent le monde » (p. 28). Ces lunettes fonctionneraient comme une sorte de grille de lecture aidant à structurer la pensée et la réalité extérieure. À cet égard, nous pouvons ajouter à l'instar de Schneuwly (2007) que la forme disciplinaire « constitue une rupture fondamentale avec la forme quotidienne, en favorisant la distanciation de l'apprenant et le travail sur son propre fonctionnement psychique » (p. 14). En ce sens, la discipline scolaire est conçue comme une forme de médiatisation mise au service de l'élève dans sa progression vers la culture de la société, soulevant de ce fait l'incontournable nécessité d'acculturation des générations (Chervel, 1988). Toute discipline fonctionnerait donc comme « un *habitus* de médiateur, c'est-à-dire des *habitus* ayant pour finalité de façonner des *habitus* » (Sachot, 2004, p. 21). Ainsi, la discipline structure des structures structurantes – au sens de Bourdieu⁵¹ (1980) – vu qu'elle fournit des critères (singuliers) pour interpréter et comprendre le monde. De cette façon, l'une des fonctions capitales (même exclusives) de la discipline est de catalyser et de rendre opérationnel tout projet de formation ayant pour objectif un enseignement (Sachot, 2004).

Enfin, Chervel (1988) relève que les disciplines se présentent comme des « *corpus* de connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques

⁵¹ D'après Bourdieu (1980), l'*habitus* fait référence à des « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (p. 88-89).

thèmes spécifiques, organisés en plans successifs nettement distincts » (p. 94). Dans un sens similaire, Reuter *et al.* (2007) précisent qu'elle renvoie à

une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils [...] articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. (p. 85)

Pour sa part, Develay (1995) mentionne qu'une discipline scolaire se définit d'abord par « un principe d'intelligibilité [...] [ou] une matrice disciplinaire » (p. 27) ou encore, comme Sachot (1998) le souligne plus précisément, par deux matrices disciplinaires : l'une générale à toutes les disciplines scolaires et l'autre singulière à chacune d'elles. Cette singularité ferait ressortir une configuration disciplinaire qui reste particulière à chaque discipline. Ainsi, nous observons des constituants communs à toutes les disciplines qui, placés dans une discipline spécifique, prennent des caractéristiques propres et pertinentes à chacune d'elles. Sur le plan opératoire, ces constituants nous permettront postérieurement de construire un schéma organisateur de la DSLE à partir duquel nous pourrions analyser et caractériser les pratiques d'enseignement.

2.2. Les constituants de la discipline scolaire

2.2.1. Les finalités

Quant aux constituants communs ou aux éléments identifiés comme distinctifs d'une discipline scolaire, Chervel (1988) met d'abord l'accent sur les finalités, soulignant le rapport existant entre la discipline scolaire et les finalités de l'éducation. Ainsi, bien que chaque discipline scolaire présente sa propre problématique (finalité *sui generis* de la discipline), elle est toujours influencée (historiquement) par les apports de l'éducation (finalités de l'éducation et de l'école), étant donné que toute discipline est vue comme un mode de transmission culturelle. Lenoir, Lebeaume et Hasni (2006) mettent en relief que « les finalités sont donc des options qui explicitent les valeurs privilégiées et qui fondent l'organisation du système éducatif » (p. 251). Nous pouvons dire que chaque discipline, à sa manière, tente de répondre aux finalités

de l'éducation, d'une culture et d'une société déterminée. De ce fait, il existerait une intervention des finalités sur les disciplines à deux niveaux : le premier, externe ou macro, faisant allusion au fait que l'école, en tant qu'institution sociale, doit répondre à sa société, à sa culture et le deuxième, interne ou micro, portant sur ce que la discipline a besoin particulièrement de traiter.

D'ailleurs, Chervel (1988) décrit un ensemble de finalités présentes dans l'histoire de l'école comme c'est le cas des finalités religieuses, sociopolitiques, d'ordre psychologique et de socialisation, entre autres. D'une manière plus structurée, ces idées font ressortir le classement que fait Bourdieu (1967) des fonctions du système d'enseignement. À ce propos, deux grandes fonctions sont définies : les fonctions internes associées au « rôle de conserver et de consacrer une culture léguée par le passé » (p. 26) et les fonctions externes du système ou les fonctions d'adaptation, qui sont présentées en opposition aux précédentes. Rattachée aux premières, on retrouve la fonction de légitimation culturelle : « le système d'enseignement consacre la culture du passé » (*Ibid.*, p. 26), de transmission de la culture passée. Pour cette fonction, « l'école a pour rôle de transmettre et de fabriquer des *habitus* cultivés, de fabriquer des individus susceptibles de maîtriser ou de transposer leur spécialisation acquise en même temps que d'accéder au loisir cultivé » (*Ibid.*, p. 27). Avec cette dernière fonction, l'école cherche à répondre aux valeurs ultimes de la société. Une troisième fonction est ajoutée à ce groupe, celle de perpétuation de l'école. Concernant les fonctions extérieures ou d'adaptation, Bourdieu (*Ibid.*) souligne la fonction d'intégration du corps social. L'auteur explique que cette intégration vise, d'une part, à « doter les individus [...] de valeurs aussi homogènes que possible et ceci conduit à renforcer en eux le sentiment d'appartenance au corps national » (p. 27) et, d'autre part, une intégration intellectuelle : « il s'agit de doter les individus de catégories de pensée aussi homogènes que possible » (p. 27). Une autre fonction qui compose ce deuxième groupe est celle qui fait référence à la préparation au métier, liée aux besoins de l'économie, c'est-à-dire de « doter les individus de la formation professionnelle qui leur permette de tenir leur place dans la division du travail » (*Ibid.*, p. 28).

Comme le remarquent Lenoir et Vanhulle (2008), il est possible d'observer différentes finalités de l'éducation dépendant de l'époque, de la conception de l'éducation, des intérêts sociaux, politiques et même économiques. Ceci révélerait également, à notre avis, le caractère local des finalités et, par conséquent, de la discipline scolaire. En lien avec la discipline scolaire, ces finalités en viennent à établir et à délimiter le contexte dans lequel elle s'inscrit et se construit, en fonctionnent comme une sorte de déclencheur de la logique et de la cohérence propre à toute discipline – au moins théoriquement – en rapport avec les autres constituants disciplinaires.

Concernant les autres constituants de la discipline scolaire, peut-être plus tangibles dans le développement des processus d'enseignement-apprentissage étant donné que dans une certaine mesure ils actualisent dans la classe les finalités poursuivies, nous trouvons les objets d'enseignement.

2.2.2. *Les objets d'enseignement*

Sur le plan des processus d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'une discipline scolaire, les objets d'enseignement se réfèrent à ce qui est généralement connu comme les contenus d'enseignement. À ce sujet, Chervel (1988) mentionne qu'ils sont un *corpus* de connaissances donnant de la cohérence à la discipline scolaire. En général, ils seraient articulés autour de quelques thèmes spécifiques et organisés en plans successifs. À l'instar de Reuter *et al.* (2007), nous soulignons qu'un objet d'enseignement ou contenu comprend « tout ce qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps » (p. 45).

De la définition précédente découle une différence entre savoir et connaissance, en s'imposant une logique plutôt objective pour le premier et subjective pour la deuxième. Cette dernière est toujours reliée à la conscience, ce qui n'est pas le cas du savoir, souligne Beauvais (2003). À propos de la connaissance, l'auteure relève également son lien intime avec le sujet : connaître « signifie quelque chose de plus

profond et de plus personnel que savoir » (p. 52). Du côté des savoirs, tout comme Beillerot (1999), nous les comprenons comme un système symbolique auquel s'adjoignent des règles d'usage. Ils sont surtout « produits dans un contexte historique et social, et font référence à des cultures, exprimant, témoignant, des modes d'action et d'appropriation » (*Ibid.*, p. 523). Ces idées vont dans le même sens que les propositions de Charlot (1997), lorsqu'il signale qu'« il n'est pas de savoir qui ne soit inscrit dans des rapports de savoir » (p. 73). L'auteur insiste sur le fait que le savoir est construit dans l'histoire collective de l'être humain, étant soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission. Les rapports de savoir, c'est-à-dire des rapports sociaux, sont nécessaires pour constituer le savoir. En conséquence, remarque Charlot (1997), le savoir est valide si et seulement s'il existe son acceptation de la part de la communauté scientifique, de même que si et seulement si la société considère qu'il mérite d'être transmis. De cette façon, en reprenant les idées de Beillerot (1999), nous remarquons que le savoir est organisé en fonction de normes, de niveaux, de logiques techniques et idéologiques. Donc « chaque *corpus* de savoir comprend des opérations mentales, des mémoires, des gestes, des visions du monde, des modes d'usage » (p. 523). En ce sens, « les savoirs entretiennent entre eux des hiérarchies [...], autrement dit, ils “reflètent” les rapports de domination » (*Ibid.*, p. 523). Ce point de vue, qui cerne la notion de savoir, ne nous semble pas contradictoire, au contraire, par rapport aux idées évoquées par Chervel (1988) sur le contenu et son origine, surtout si l'on reconnaît que l'école – et en conséquence la discipline scolaire – fonctionne comme un type de culture, une sorte de société avec ses propres codes et sa propre histoire.

En lien avec le savoir, nous trouvons également les notions de savoir-faire et de savoir procédural. Bien que ces deux notions soient liées, il existe des différences entre elles. Le savoir-faire n'est donc pas rigide en permettant « la réalisation des savoirs procéduraux, c'est-à-dire la mise en œuvre de tout type de procédure » (Malglaive, 1990, p. 85). Or, le savoir-faire a besoin des savoirs pour se différencier des savoirs procéduraux rigides, impliqués, par exemple, dans des ordinateurs. De ce

point de vue, « les savoirs procéduraux sont [...] plus limités que le savoir-faire, car ils sont peu adaptables aux changements de contexte » (Weil-Barais, 2004, p. 15).

En effet, la notion même de contenu d'enseignement est ambiguë du fait qu'elle se réfère à des concepts si divers, soit à des connaissances, à des savoirs, à des savoir-faire et, si nous pensons aux demandes curriculaires actuelles, à des compétences. Ainsi, d'un point de vue curriculaire, divers auteurs (Coll, 1998 ; Develay, 1992, 1993 ; Gagné, 1985 ; Giasson, 1991 ; Merrill, 1983 ; Tochon, 1990, entre autres) fournissent des classements⁵² sur les types de savoirs, connaissances ou même contenus, afin de réorganiser ce qui doit être enseigné. Cependant, en considérant ce qui a été exposé nous retenons et insistons sur ce qui suit : a) tout contenu, dans le cadre d'une discipline scolaire, se réfère à des objets d'enseignement (et d'apprentissage) ; b) les savoirs scolaires sont des modes d'action et accordent une cohérence interne (une logique) à la discipline scolaire ; c) les savoirs scolaires sont le produit de l'histoire de l'école, mais ils seraient également marqués par les influences du contexte socioculturel dans lequel l'école, en tant qu'institution sociale, s'inscrit ; d) parmi les différents types de savoir, nous retenons les distinctions de savoir et savoir-faire. Ces deux types de savoirs établissent des rapports avec un contexte social et culturel particulier, ce qui met aussi en évidence la présence d'attitudes, de normes, de valeurs et de principes dans la construction de ces savoirs. Enfin, dans une logique d'interaction mutuelle, si les objets d'enseignement permettent d'actualiser les finalités poursuivies par une discipline scolaire, ces objets trouvent leur sens pratique dans les activités d'enseignement-apprentissage et, en conséquence, dans les activités d'évaluation.

⁵² Par exemple, Develay (1992, 1993) nous présente ainsi une catégorisation associée à sa matrice disciplinaire, composée de deux types de connaissances : a) les connaissances déclaratives et b) les connaissances procédurales. Dans un sens proche de celui de Develay, on trouve la proposition de Coll (1998), liée à des aspects du design pédagogique (*instructional design*) ainsi qu'à des aspects didactico-curriculaires. Cette catégorisation distingue trois types de contenus : conceptuels, procéduraux et ceux qui se réfèrent aux attitudes déployées pour un contenu particulier. Gagné (1985) et Tochon (1990) présentent les connaissances contextuelles et Giasson (1991) les connaissances pragmatiques, entre autres.

2.2.3. Les activités : vers la notion de situation d'enseignement-apprentissage

D'après Chervel (1988), le troisième constituant qui se rattache à la configuration de la discipline scolaire est l'exercice ou les activités conçues par l'enseignant. Comme l'indique l'auteur, « si les contenus explicites constituent l'axe central de la discipline enseignée, l'exercice en est la contrepartie quasiment indispensable ; [...] sans l'exercice et son contrôle, pas de fixation possible d'une discipline » (p. 95). Rappelons que dans la section précédente de ce chapitre (celle des pratiques d'enseignement), à l'instar de Lenoir et Vanhulle (2006), nous avons défini l'activité comme « un ensemble d'actions et d'opérations menées par le sujet en contexte et au cœur de formations sociales, actions sensées et finalisées vers des buts, nécessairement marquées historiquement et socialement » (p. 213). Lenoir et Vanhulle (2006) remarquent en plus que toute activité est médiatisée de manière sémiotique et instrumentale, ce qui fait appel à l'utilisation de dispositifs divers. En relation directe avec cette définition et en la comprenant comme l'unité de base du travail en classe, Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanç (2010) la définissent comme « ce que l'élève est amené à faire à partir de ce que l'enseignant demande pour le développement de certains apprentissages » (p. 111). Reuter *et al.* (2007) vont dans le même sens en précisant que toute activité « désigne ce qui fait le sujet dans un contexte précis de travail » (p. 11). Ces auteurs indiquent aussi qu'elle est indissociable du concept de tâche, en la définissant comme un « phénomène non stable et évolutif ; qui se construit dans les interactions entre l'élève et la tâche elle-même ou entre les élèves et l'enseignant, ou encore entre les élèves et les autres élèves » (*Ibid.*, p. 218).

Par conséquent, les activités inscrites dans une discipline scolaire, discipline qui s'articule et se structure autour de finalités particulières et d'objets d'enseignement-apprentissage, ne peuvent qu'être pensées dans le contexte et dans l'histoire marquant déjà ces deux constituants. En ce sens, toute activité est composée de finalités, de savoirs et de moyens (matériels, symboliques et relationnels), en s'inscrivant dans un espace temporel caractérisé par « une dynamique évolutive des rapports intersubjectifs

qui la modifie et la transforme » (Lenoir *et al.*, 2007, p. 39). Ainsi, l'activité ne se réduit uniquement pas à la tâche prescrite, « elle est sollicitation subjective, élaboration normative, confrontation au “réel” et à autrui, intelligence pratique, foyer de développement » (Baudouin, 1999, p. 164). En conséquence, à l'instar de Dessus (2005), une activité d'enseignement-apprentissage renvoie à une structuration intentionnelle, gérée par l'enseignant, poursuivant un but déterminé : faire en sorte que les élèves construisent le savoir.

De cette manière, en nous écartant d'un enseignement fragmenté, nous ne concevons pas l'activité de manière isolée. Au contraire, toute activité fait alors appel à un tout organisé et finalisé mené par l'enseignant, faisant appel aux dispositifs privilégiés, comme le relèvent Reuter *et al.* (2007) dans leur conceptualisation de discipline scolaire. Il faut préciser également que ces activités, ou l'ensemble de celles-ci sont loin d'être proches de la conception de méthode, fréquemment utilisée et comprise comme une procédure standard et rigide, fonctionnant comme une sorte de recette magique. Nous privilégions plutôt une conception d'activité plus proche d'un « agencement de moyens et de modalités d'enseignement-apprentissage variables en fonction des moments de l'apprentissage et des progrès ou des difficultés qu'ils révèlent » (Bru, 2006, p. 76). C'est ainsi que cet ensemble d'activités, dont sa réalisation s'opère dans une dynamique spatiale, temporelle et relationnelle, nous amène plutôt à parler de situation d'enseignement-apprentissage. Cette dernière se caractériserait par un ensemble hiérarchisé d'activités, soutenues par un ensemble de dispositifs variés. Elle vise alors la construction de nouvelles connaissances chez l'apprenant et elle vient en quelque sorte révéler le cheminement pédagogique-pédagogico-didactique pensé et géré par l'enseignant dans le but que les élèves apprennent. Dans ce contexte, comme le notent Moro et Rickenmann (2004), une situation éducative implique donc la considération de trois pôles : a) le pôle de la culture au travers de ses

construits sociaux ; b) le pôle des médiations éducatives⁵³ ; c) le pôle de celui qui construit ses connaissances.

En rapport direct avec la notion de situation d'enseignement-apprentissage, nous trouvons celle de dispositifs. Peeters et Charlier (1999) expliquent qu'un dispositif « se trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin » (p. 18), mais qu'elle ne se réduit pas à des objets physiques, en impliquant l'intentionnalité agissante des concepteurs et des utilisateurs. Berten (1999), pour sa part, nous explique qu'il est possible de le concevoir comme un « entre-deux, ni extérieur, ni intérieur, ni simple moyen, ni environnement donné » (p. 40). Linard (1998) va dans le même sens, en explicitant que le dispositif est

une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. Cette construction présuppose quelque chose derrière la représentation de l'effet visé et une logique de type dramatique qui combine la mise en scène des protagonistes, des rôles et des circonstances avec les règles empiriques du déroulement de l'action. Il se situe à l'opposé de l'opération informationnelle, définie comme traitement logico-symbolique de données abstraites hors sujet et hors intention. (n.p.)

⁵³ La médiation se manifeste, d'une part, comme indissociable à l'être humain, c'est-à-dire « à un être social capable d'agir librement [...] en vue de se réaliser individuellement et collectivement dans la société [...] et d'interagir en pensée et en acte avec le monde dans lequel il vit » (Lenoir *et al.* 2007, p. 35). Ainsi, la médiation est comprise comme une opposition à « l'illusion de la conscience immédiate, réifiée, par laquelle l'objet produit est investi des attributs mêmes de son rapport de production [...] et, aux conceptions axées sur l'immédiateté sensible » (*Ibid.*). D'autre part, la médiation se manifeste comme un processus qui se réalise à deux niveaux : l'un, externe (qui implique l'environnement), et l'autre interne (qui implique le sujet lui-même). En ce sens, cette notion peut être conçue tant comme un « moyen » cherchant la manipulation d'un objet externe (Lenoir, 1993) que comme une « modalité constitutive d'un objet donné de degré supérieur [...] qui renvoie à la dialectique du réel, au processus d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 69). Dans ce contexte, si nous prenons le rapport entre maître-élève-savoir, nous trouvons que la médiation peut agir de deux manières : la médiation cognitive et la médiation pédagogique-didactique. D'après Lenoir (*Ibid.*), la médiation cognitive fait référence à un « système de régulation objectif qui intervient comme modalité de détermination d'une structure extériorisée, objectivée » (p. 239). Dans ce cas, la médiation intervient comme modalité dans la détermination de la structure d'objet et comme intermédiaire constitutif du sujet et de l'objet. Pour ce qui est de la médiation pédagogique-didactique, Lenoir (1996) spécifie qu'elle peut être également définie comme un système de régulation, dans le sens qu'elle intervient comme modalité de régulation dans la détermination d'une structure extérieure et à la fois comme action qui procure le sens à l'objet. Dans ce dernier sens, la médiation est d'ordre extrinsèque, est le produit d'une action extérieure et constitue un moyen d'intervention.

Habboub (2005), distingue deux types de dispositifs : instrumentaux et procéduraux. Les premiers font référence à des objets externes (Lenoir *et al.*, 2007), réels, tels que le manuel scolaire, le cahier d'exercices et tous les autres matériels scolaires. Comme leur nom l'indique, ces dispositifs sont des instruments techniques aidant à atteindre une fin déterminée et à remplir une fonction, en soulevant notamment le "côté d'utilisation-utilisateur" de ces moyens. Lenoir (2014) souligne qu'il importe de distinguer entre le matériel pédagogique et le matériel didactique. Le matériel pédagogique renvoie à l'ensemble « des moyens généraux utilisés tant par l'enseignant que par les élèves sans lien direct de nécessité avec les objets de savoirs traités et auxquels ils peuvent recourir en diverses circonstances » (p. 278). Le matériel didactique, par contre, fait appel à des artefacts cognitifs. Le même auteur, en reprenant les idées de Norman (1994) et de Quéré (1997), indique que ces artefacts cognitifs sont des outils artificiels qui ont pour finalités conserver, exposer et traiter les informations et les connaissances. À titre d'exemple, nous trouvons, dans le cas de l'enseignement de la langue, les textes non littéraires, d'enfance et de jeunesse, le dictionnaire, etc.

Les dispositifs procéduraux font référence à des objets symboliques, dont la nature est essentiellement relationnelle (Lenoir *et al.*, 2007). À ce sujet, Lenoir *et al.* (*Ibid.*) signalent l'existence de deux types de dispositifs procéduraux : les dispositifs agissant en tant que facilitateurs (pédagogiques, organisationnels et socioaffectifs) et ceux qui agissent comme démarche d'enseignement-apprentissage. Tandis que les facilitateurs se réfèrent à des moyens qui « favorisent positivement les conditions d'apprentissage » (*Ibid.*), les démarches sont liées aux

processus cognitifs médiateurs mis en œuvre par l'élève dans son opérationnalisation du rapport qu'il établit aux objets de savoir en vue de la production de la réalité naturelle, humaine et sociale, de l'expression de cette réalité et de la mise en relation avec la réalité construite (*Ibid.*, p. 49).

Néanmoins, pour nous, ces démarches impliquent également des processus médiateurs gérés et mis en place par un tiers, c'est à dire par l'enseignant qui organise et dispose ces objets dans le but de rendre possible leur opérationnalisation et de faire en sorte

que l'élève construise le savoir. Ainsi, les démarches d'enseignement agissent comme déclencheurs des processus cognitifs mis en œuvre par l'élève. Ce dernier, de son côté, actualise ces processus cognitifs en démarche d'apprentissage pour s'approprier le savoir en jeux dans une discipline scolaire donnée.

La discipline scolaire demeure alors configurée par des finalités, des objets d'enseignement et par l'ensemble organisé d'activités qui a pour but la construction du savoir par l'élève. Toutefois, à cette configuration, il faut ajouter un quatrième constituant que nous n'avons pas développé jusqu'ici à cause de sa proximité avec le troisième (le "comment" enseigner) et qui fait allusion au "quoi" et au "comment" ont appris les élèves ou bien au processus d'évaluation géré en contexte d'enseignement. Ce constituant se centre plus particulièrement sur les actions ou les manières de faire que les enseignants mettent en œuvre pour connaître ce que leurs élèves ont appris. Ainsi, une attention spéciale est portée à la mise en valeur de ce qui a été enseigné et à la mise en place des critères didactiques développés par les enseignants. Ce dernier constituant sera développé en lien direct avec la DSLE.

Ces quatre constituants apportent alors une configuration générale caractérisant toutes les disciplines scolaires. Cette configuration nous permet d'entrer dans notre discipline et d'en dégager les traits singuliers, pour ensuite avoir des indicateurs nous permettant d'analyser les pratiques des enseignants. Ainsi, dans le point suivant, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelles sont les finalités caractérisant la DSLE ? Quels sont les savoirs qui y sont impliqués ? Est-ce qu'ils sont organisés de façon particulière ? Quels sont les activités et les moyens (matériels et symboliques) qui aident à construire les objets d'enseignement concernés et en même temps rendent compte des finalités de notre discipline ? Comment l'enseignant rend-il compte de ce que les élèves ont appris ?

3. DISCIPLINE SCOLAIRE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

3.1. **Quelle conception du langage soutenant la discipline scolaire de la langue d'enseignement ?**

Lorsque nous parlons de la discipline scolaire de la langue d'enseignement, nous parlons aussi du langage et d'une posture particulière dans laquelle la discipline s'appuie et se comprend. Ainsi, en nous centrant sur une conception où le langage prend une véritable signification sociale (Vygotsky, 1997), nous soulignons que celui-ci renvoie à une forme spécifique d'expression qui est limitée aux humains, en se différenciant de toute autre forme de communication possible par la créativité, la capacité de réaliser des abstractions et, en particulier, par la possibilité de réaliser une objectivation sur lui-même. Le langage, comme l'indique Bussmann (1996), est un

vehicle for the expression or exchanging of thoughts, concepts, knowledge, and information as well as the fixing and transmission of experience and knowledge. It is based on cognitive processes, subject to societal factors and subject to historical change and development.
(p. 253)

Il est « plus qu'un instrument de communication [bien qu'il le soit], [il] est le moyen par lequel nous pouvons interpréter notre entourage, classer et conceptualiser notre expérience [...] et structurer la réalité » (Leech, 1985, p. 46), facilitant ainsi l'utilisation de tout ce que nous avons observé et expérimenté dans nos apprentissages. Pour Vygotsky (1997), le langage est la résultante du développement propre à l'individu et de son interaction avec les autres, c'est-à-dire le produit d'un processus socioculturel. Au début, le langage chez l'enfant fonctionne comme un moyen d'interaction, ce qui lui permet de communiquer avec les autres et de résoudre des problèmes, pour ensuite se transformer en un régulateur de son comportement, prenant ainsi la place centrale du fonctionnement cognitif du sujet (Vygotsky, 1978).

De cette manière, deux éléments coexistent dans cette façon de comprendre ce qu'est le langage : premièrement, les aspects cognitifs propres à chaque sujet et, deuxièmement, l'influence de l'entourage, la culture et le processus d'acculturation du

sujet qui exercent indiscutablement un pouvoir causal sur le premier. Cette dernière idée, d'après Vygotsky (1997), met en relief le fait que le pouvoir du fonctionnement individuel, tant chez l'adulte que chez l'enfant plus âgé, est profondément influencé par leurs origines sociales.

Toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées [...] leur organisation, leur structure génétique, et leurs moyens d'action [...] leur nature entière est sociale. Même les processus mentaux [...] conservent une structure quasi sociale. Dans leur propre sphère privée, les êtres humains conservent les fonctions de l'interaction sociale. (Vygotsky, 1981, dans Wertsch, 1985, p. 143)

En effet, l'homme n'habite pas seul dans le monde des impressions immédiates, il habite dans le monde des concepts abstraits construits avec les autres. Il n'accumule pas son expérience visuelle immédiate, sinon qu'il assimile l'expérience sociale objectivée dans le système des concepts abstraits « en pénétrant donc profondément dans l'essence des choses et dans ses rapports » (Luria, 1995, p. 13). Alors, comme produit de l'historico-social, le langage est devenu « un outil décisif grâce auquel l'homme a pu sortir des limites de l'expérience sensorielle, individualiser les caractéristiques des phénomènes, formuler des généralisations ou catégories déterminées » (*Ibid.*, p. 23). Ainsi, les origines de la pensée abstraite et du comportement catégoriel – produits d'un changement qualitatif de ce qui est sensoriel à ce qui est rationnel – se trouvent dans les formes sociales de l'existence historique de l'homme. À ce propos, Luria (1995) mentionne que nous ne pouvons pas chercher l'origine de cette vie consciente et catégorielle dans les « profondeurs du cerveau ni dans les profondeurs de l'âme, sinon dans les conditions externes de la vie et, particulièrement, dans la vie sociale, dans les formes sociohistoriques de l'existence de l'homme » (p. 23), en sortant des limites de l'organisme.

À cet égard, le langage est premièrement une caractéristique de l'activité sociale humaine, ce « n'est que sous l'effet de la confrontation [...] des productions des interactants que se stabilisent progressivement les signes, comme formes partagées de mise en correspondance entre les représentations sonores et représentations d'entités

du monde » (Bronckart, 1996, p. 34). La maîtrise des signes modifie alors qualitativement le fonctionnement mental où l'ontogenèse des processus mentaux est pilotée par l'organisation de ceux-ci. Par exemple, mentionne Wertsch (1985), le moment le plus significatif pendant le développement intellectuel (intelligence pratique et abstraite) chez l'homme se produit lorsque convergent le langage et l'activité pratique, dès que la parole et l'usage des signes sont intégrés dans l'action. Sous cette logique, le langage est de nature sociale, car il est le produit de l'évolution sociale étroitement liée à l'interaction des êtres humains.

En conséquence, le langage est un médiateur de l'activité mentale permettant à la fois de contrôler les processus propres de comportements et de transformer les processus mentaux du sujet (Schneuwly, 1987 ; Wertsch, 1985). Le langage devient alors le médiateur entre ce qui est individuel et ce qui est social, médiation qui s'exerce dans deux sens, comme le distinguait Schaff (1974) :

non seulement il [le langage] transmet aux individus l'expérience et les savoirs de générations passées, mais il s'approprie les nouveaux résultats de la pensée individuelle afin de les transmettre aux générations futures. (p. 232)

Comme le souligne Sapir (1968), le langage a le pouvoir d'analyser les données de l'expérience en éléments théoriquement dissociables et de les opérer dans des propositions diverses. Cette fusion, de ce qui est virtuel et de ce qui est réel, permet alors aux humains de transcender leurs expériences individuelles et d'accéder à un domaine commun.

Or, le sens de la manière comme nous comprenons le langage peut être résumé dans les mots de Houdebine (1997) : « quand *je* parle, c'est aussi un corps qui parle, une langue, les contradictions d'une époque, d'une communauté sociale donnée, ses divisions telles qu'elles sont elles-mêmes reprises en charge dans de multiples discours » (*Ibid.*, p. 53). Dans ce contexte, nous accordons une grande importance au contexte social et culturel tant pour l'acquisition que pour le développement du

langage. Une telle construction, qui se fonde sur les racines culturelles, devient tout à fait capitale si nous pensons que grâce au langage, il est possible d'organiser, d'interpréter et de (re)construire notre réalité en nous permettant de schématiser notre pensée, de nous éloigner de la réalité immédiate ainsi que d'agir dans et sur cette réalité. Le langage ainsi compris est conçu comme un véritable médiateur de la triade : pensée-comportement-réalité.

3.2. Quelles particularités de la discipline scolaire de la langue d'enseignement ?

3.2.1. Les finalités de la discipline scolaire de la langue d'enseignement : premier constituant

Peut-être du fait que le langage est partagé entre « savoirs à connotation culturelle et érudite et [...] savoirs savants et pratiques » (Halté, 1992, p. 12), la DSLE revêt une grande importance pour au moins deux raisons : a) sa répercussion sur le plan social, notamment en tant qu'indice différenciateur ; b) sa fonction d'outil d'apprentissage pour les autres disciplines. Ces raisons nous amènent dans une première instance à signaler, à l'instar de Reuter (2004, 2005), que la DSLE est porteuse de deux grandes finalités : l'une extrascolaire et l'autre intrascolaire.

En matière de finalités, au sens large, nous savons que le système d'éducation doit contribuer à assurer le succès scolaire des élèves en garantissant à tous un certain niveau de réussite. Il doit aider à la construction identitaire de chacun, à participer au développement d'une société de la connaissance et à préparer à l'exercice de la citoyenneté démocratique tout en œuvrant à l'inclusion et à la cohésion sociale (Coste, 2008). En ce sens, le fait de posséder de fortes compétences linguistiques est une condition préalable à la participation à la vie sociale et civique, question qui fait appel à la fonction de socialisation et d'intégration à la vie sociale par la culture et la langue. Par conséquent, l'enseignement de la langue à l'école, présentée sous la forme de discipline scolaire, apparaît fortement marqué par son rapport au social. C'est ainsi

qu'une première finalité associée à la DSLE est définie par le rapport qu'elle entretient avec les demandes provenant de la société, c'est-à-dire des finalités extrascolaires. À ce sujet, la discipline, par l'acquis des techniques culturelles fondamentales comme la lecture et l'écriture, de même que par l'acquis de capacités cognitives complexes comme la compréhension et la production du discours, assume la responsabilité de doter les individus d'un ensemble de valeurs homogènes afin de renforcer le sentiment d'appartenance sociale, comme l'explique Bourdieu (1967) lorsqu'il mentionne la fonction externe du système scolaire. Dans ce cas, cette finalité de socialisation fait appel à l'utilité des savoirs essentiels construits à l'école et à leur utilisation hors de l'école. C'est dire que, basée sur la remarque de Reuter (2005), cette finalité est liée à la question « en quoi les contenus à maîtriser sont [-ils] utiles et utilisés au-delà de cette sphère [l'école] ? » (p. 29).

« Le langage existe avec le désir d'exprimer et de communiquer. [...]. [Il est] le véritable instrument dont dispose l'individu pour répondre à son milieu et pour être en interaction avec lui » (Bernstein, 1975, p. 34-35). Cette finalité nous amène à des questions où la langue d'enseignement joue un double rôle : celui d'unificateur-médiateur et celui de différenciateur. Le fait que la langue représente un outil de communication – axe central de la vie sociale –, de développement personnel, de réflexion, de (re)construction et d'expression de la réalité et de construction identitaire, a pour conséquence que la DSLE entretient des rapports particuliers avec l'identité nationale, les relations sociales, civiques et culturelles, l'insertion professionnelle et la constitution même de la personne avec l'importance de l'expression, de la communication et de l'accès à la culture (Reuter, 2005). Rappelons que le langage est avant tout une caractéristique de l'activité sociale humaine (Bronckart, 1996 ; Vygotsky, 1997) accordant une grande importance au contexte social au sein duquel il est construit et développé. À ce propos, la DSLE formalise et actualise le langage, en prenant la responsabilité de son apprentissage formel.

Concernant les demandes et les attentes faites par la communauté scolaire (l'école), on trouve un deuxième type de finalités liées à notre discipline : les finalités intrascolaires. Placées à un niveau micro, comparativement aux finalités extrascolaires, celles-ci se réfèrent aux attentes des savoirs utiles pour les autres disciplines scolaires. À cet égard, selon Reuter (2004), la DSLE est conçue par « son association quasi généralisée en tant que “paradiscipline”, fournissant des outils nécessaires presque pensés sur un modèle des préalables aux autres disciplines » (p. 4). D'après cette logique, la DSLE est donc identifiée comme un “bien commun” de toute la communauté scolaire. Cette finalité laisse entrevoir, d'une part, le pouvoir qu'exerce la discipline – lieu d'enseignement de la langue et siège de la communication – en tant que responsable d'une série de savoirs nécessaires et de base aux autres disciplines (lire, écrire, comprendre, produire, etc.) et, d'autre part, le caractère instrumental et fonctionnel qui lui est accordé.

Bien que cette finalité soit absolument légitime en raison du caractère transversal que comporte le langage en lui-même, tel qu'il est reflété par la première finalité, cette deuxième finalité soulève trois aspects importants. Premièrement, comme le soulignent divers auteurs (Bronckart, 1989 ; Halté, 1992 ; Reuter, 2004, 2005 ; Reuter et Lahanier-Reuter, 2007 ; Schneuwly, 2007), la DSLE est l'objet de pressions tendant vers la satisfaction de demandes de transversalité. Cette situation est bien reflétée dans les nouvelles prescriptions curriculaires de presque tous les pays occidentaux. Force est de constater que, tant en Amérique latine qu'en Amérique du Nord ou en Europe, les curriculums scolaires sont centrés sur le développement de compétences transversales au sein desquelles l'une de ces demandes est orientée vers le développement de compétences communicationnelles. Deuxièmement, le fait que la DSLE soit conçue comme la discipline ayant la responsabilité de produire les savoirs de base (instrumentaux) pour les autres disciplines entraîne un statut particulier de celle-ci se traduisant dans l'importance assignée par les enseignants à notre discipline (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Autrement dit, le pouvoir qu'exerce la discipline à l'intérieur de l'école nous amène à la question de la hiérarchisation des

matières scolaires, donc la place et l'importance de la discipline reste, entre autres, justifiée par la contribution instrumentale que celle-ci apporte à la construction des apprentissages d'autres disciplines (Morales-Gómez et Lenoir, 2007). Troisièmement, cette façon d'agir de la discipline à l'intérieur de l'école conduit également à une conception de la part des élèves où les disciplines formelles à contenus faibles s'opposent aux disciplines à contenus forts, comme le mentionne Reuter (2007).

Ces deux finalités – extrascolaire et intrascolaire – viennent définir et caractériser le rôle que joue la DSLE. Un rôle partagé entre des rapports tissés tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école, exigeant de celle-ci que les savoirs qu'on y enseigne soient utiles, soit pour la société, soit pour les autres disciplines. Ces deux finalités montrent aussi la complexité sous-jacente caractérisée par l'enseignement de la langue à l'école sous la forme de discipline scolaire. Nous pouvons penser, à l'instar de Sarremejane (2001), que cette complexité est dérivée de la triple signification qui comprend la notion de langue en elle-même. Elle n'est pas univoque, au contraire, elle varie en fonction des époques et même du contexte géographique. Ainsi, comme l'explique l'auteur, premièrement, elle véhicule une perspective individuelle en faisant référence à la langue apprise par le sujet pendant son processus de socialisation. Ce type de langue renvoie à une « langue orale et spontanée qui s'est développée dans un contexte naturel sans qu'il y ait eu recours à des interventions pédagogiques [didactiques] concrètes, scolaires ou institutionnelles » (p. 182). Deuxièmement, la langue comporte une perspective d'ordre politico-culturelle, faisant appel à la formation de l'identité nationale. La langue est donc « standardisée et constitue un outil culturel important » (p. 182). Troisièmement, la langue est également d'ordre scolaire. Cette perspective fait référence à la langue de l'enseignement, celle dans laquelle les disciplines scolaires sont généralement enseignées.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons conclure que la DSLE doit répondre aux deux ordres de finalités. Toutefois, sur le plan de la réflexion sur les objets d'enseignement, sur leur nature cognitive, sur leur statut épistémologique, sur la

méthodologie de leur construction et même sur leur histoire institutionnelle (Halté, 1992), il est également possible de différencier, à l'instar de Bronckart (1989), des finalités d'ordre didactique. Ces finalités mettent en évidence la façon dont les objets d'enseignement propres à la DSLE sont traités afin de les rendre accessibles aux élèves. Autrement dit, qu'est-ce que la DSLE vise par elle-même en tant que discipline autonome ?

Si nous postulons qu'une discipline scolaire est le résultat des actions des différents acteurs – principalement des enseignants – ainsi que le produit des influences de l'école et de son contexte socioculturel, on peut appréhender la DSLE comme « une réalité massive, incontournable et positive dans le système scolaire [...] visant une culture générale de tous les citoyens » (Schneuwly, 2007, p. 10). Cependant, cette manière de comprendre la discipline nous amène à l'appréhender également comme étant autonome par rapport aux autres disciplines scolaires afin de garantir un développement systématique des capacités langagières chez tous les élèves, sans toutefois mépriser les rapports existants avec les autres disciplines scolaires (*Ibid.*). Dans cette perspective, en soutenant la thèse que chaque discipline comporte des particularités (reflétées sur le plan didactique), nous distinguons deux autres finalités d'ordre didactique exprimant des rapports différents de la discipline concernant la manière dont celle-ci traite les objets d'enseignement. Ces deux finalités, d'après Bronckart (1989), font référence, d'un côté, à une vision plus normative de l'enseignement de la langue et d'un autre, à une discipline orientée vers le fonctionnement langagier.

Concernant les finalités qui font appel aux normes, tel que le décrit Bronckart (1989.), elles « constituent les formes les plus structurées de jugements, d'appréciations et d'évaluations qui sont formulés par les locuteurs à propos de certains aspects du fonctionnement langagier » (p. 60). Il faut noter que leur actualisation se fait par le biais de discours à caractères classificatoire et hiérarchisé. Les normes, en lien étroit avec le “pouvoir”, tendent à promouvoir un état de “langue idéale” tout comme

la stabilité et l'uniformité du fonctionnement langagier. Plus orientées vers l'apprenant et l'expression écrite et orale, vers l'adaptation aux situations de communication réelles ainsi que vers le développement personnel nous trouvons les finalités axées sur le fonctionnement langagier. Ce fonctionnement comprend l'ensemble des savoir-faire propres aux êtres humains socialisés, c'est-à-dire « produire, comprendre, répéter et mémoriser les énoncés d'une langue [ou de plusieurs] » (Bronckart, 1996, p. 60). Parmi les caractéristiques de ce fonctionnement, on trouve la diversité (interne et externe), son caractère évolutif (les langues ne restent pas immuables dans le temps) et son caractère adaptatif dans le sens que toute langue dépend de son contexte. À ce propos, l'activité langagière est définie comme

la réalisation concrète du langage résultant [...] de la fusion de la représentation et de la communication [...]. L'activité langagière oriente le sujet dans le monde social et matériel en déterminant des espaces de représentations pertinents et en matérialisant ces représentations en textes efficaces dans des situations de communication. (Schneuwly, 1985, p. 175)

Sur le plan de l'enseignement et l'apprentissage, lorsqu'on pense à l'activité langagière des élèves, Bronckart, Dolz et Pasquier (1993) mentionnent qu'

apprécier les capacités d'un élève, c'est identifier non un "état" de développement, mais les processus dynamiques dans lesquels il est capable de s'engager [...] en l'occurrence, c'est identifier les actions langagières qu'il est apte à réaliser en réponse d'une consigne donnée, et dans une situation didactique spécifique. (p. 33)

Cette perspective de l'enseignement de la langue accorde alors une grande importance au contexte dans lequel se produit l'interaction communicative ainsi qu'à l'interaction même. Alors, dans cette perspective, nous devons comprendre le langage non seulement en tant qu'activité cognitive, sociale, subjective et linguistique, mais aussi « en tant que production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles sociales, langagières, tout à la fois singulières et partagées » (Bautier, 2001, p. 127).

C'est précisément à partir de ces finalités qu'on accorde une nouvelle configuration à la DSLE, caractérisée de façon générale par quatre situations : a) la nécessité d'installer d'autres savoirs en accord avec les finalités (des savoir-faire) ; b) le texte est pensé désormais comme « une totalité close, descriptible et susceptible d'approche interne » (Halté, 1992, p. 28) ; c) le passage de la langue au discours : l'oral et l'écrit sont distingués et leurs différences sont situées par rapport au fonctionnement de la communication et non en lien avec les normes, promouvant ainsi une approche du discours en situation ; d) concernant les problèmes de l'appropriation et de l'intervention didactique, d'autres dispositifs⁵⁴ (instrumentaux et procéduraux) sont introduits dans la classe.

Ces finalités d'ordre didactique mettent en évidence deux projets sur lesquels la DSLE a été construite tout au long de son histoire. Tout d'abord, nous identifions le projet de l'école traditionnelle, fortement attaché aux finalités normatives, et ensuite le projet centré sur le fonctionnement langagier. Ces deux finalités – possibles et concurrentes comme l'indique Halté (1992) – définissent deux formes disciplinaires caractérisant des époques, des demandes et des intérêts différents. Nous constatons ainsi que sur le plan didactique, comme l'indique Mendoza (2011), l'espace thématique touchant l'enseignement de la langue est extrêmement large, possiblement par les relations qu'elle entretient avec les besoins de communication, les liens entre le langage et la pensée, la pragmatique et l'aspect socioconstructiviste de la communication, entre autres.

En conséquence, l'enseignement de la langue à l'école implique de promouvoir des apprentissages langagiers pour le développement et l'interaction communicative au sein de groupes socioculturels structurés. Ainsi, l'enseignement de la langue doit offrir une formation qui mène aux élèves à être des individus pensants et critiques. Ici, les aspects langagiers s'opérationnalisent par le biais des activités et des

⁵⁴ Par exemple, l'introduction de matériels textuels comme les documents de presse, les bandes dessinées, les textes non littéraires.

situations communicatives sur le plan épistémique, c'est-à-dire des activités et de situations où l'élève est capable d'utiliser la langue « pour penser et pour contraster sa propre pensée » (Solé, 2012, p. 51).

Bien que ces finalités soient conçues pour la DSLE (au sens large⁵⁵), une autre spécificité de la discipline même est mise en évidence lorsque nous portons l'attention aux différents ordres d'enseignement et que nous nous centrons, par conséquent, sur les objets d'enseignement. Ces objets, qui prennent leur sens véritable au sein d'une discipline particulière (Reuter et Delcambre, 2006), constituent le noyau central de la discipline comme le signale Chervel (1988). Ainsi, en nous inscrivant dans le cadre de l'enseignement primaire, la question que nous posons est la suivante : quels sont les objets d'enseignement qui caractérisent cette période ? De quel type de savoir parlons-nous ? Quels sont les objets d'enseignement associés au fonctionnement langagier ?

3.2.2. *Les objets d'enseignement : deuxième constituant*

D'après Brassart (2008), la DSLE au primaire comporte comme objectif principal le développement de capacités langagières chez les élèves, de leurs capacités à produire et à comprendre divers discours dans des situations variées, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans ce contexte, les savoirs à enseigner au sujet de la langue sont particulièrement reliés à des savoirs « gnoseologiquement non scolarisables » (Halté, 1992, p. 78) en faisant référence aux savoirs empiriques. À ce propos, en nous appuyant sur différents auteurs (Bronckart, 1989 ; Bronckart et Schneuwly, 1991 ; Halté, 1992 ; Schneuwly, 2007 ; Schneuwly et Dolz, 1997), nous soulignons que les savoirs qui sont le plus près de la DSLE sont les savoir-faire. Par exemple, communiquer, lire et écrire sont classés comme des savoir-faire plutôt que des savoirs ou des savoir-être. Ces savoirs s'acquièrent « dans un mouvement qui va du sujet au monde : on ne peut de l'extérieur, ni situer indiscutablement le début de l'apprentissage, ni en repérer la fin »

⁵⁵ Nous pensons que ces finalités sont conçues pour un enseignement de la langue à l'école sans prendre en compte les niveaux scolaires ou les différentes divisions entre les années de scolarité.

(Halté, 1992, p. 78). Par ailleurs, ces savoir-faire ont pour objectif d'exprimer la réalité. À cet égard, Gosselin, Lenoir et Hassani (2005) placent la DSLE dans l'ensemble des disciplines ayant pour objectif « l'expression de la réalité et accordant ainsi la priorité au développement du savoir-faire, ce qui n'exclut nullement les apprentissages des savoirs et savoir-être qui leur sont attachés » (p. 194).

Dans ce contexte, en essayant de donner une réponse plus réaliste à la situation didactique qui caractérise actuellement la DSLE à l'école, au sein de laquelle se côtoient des éléments des deux types de finalités⁵⁶, Bronckart (1989) propose trois catégories d'objectifs, fonctionnant à notre avis comme organisateurs des objets d'enseignement ainsi que de la discipline même. Le premier objectif est lié au développement des capacités d'expression chez l'élève en promouvant le fonctionnement de sa langue et en accroissant sa capacité de maîtriser différentes modalités de l'oral et l'écrit. Le deuxième objectif, rattaché au premier, a pour finalité « d'amener progressivement l'élève à observer les caractéristiques de sa langue » (p. 62). Le troisième objectif, l'objectif d'adaptation, est considéré comme un prolongement naturel du premier, étant donné que le « développement de l'expression implique la présentation ou la reformulation de types d'énoncés et textes divers, dont la maîtrise permettra à l'élève de s'adapter aux diverses situations de communication » (*Ibid.*). Schneuwly (2007) va dans le même sens lorsqu'il propose que la discipline comporte trois composantes essentielles. La première est associée aux pratiques langagières, plus précisément aux savoir-faire. Cette composante inclut l'expression et la compréhension de l'oral et de l'écrit tout comme Bronckart (1989) le fait pour son objectif d'expression. La seconde est rattachée à la connaissance de la langue, à savoir les connaissances grammaticales au sens large. La troisième composante porte sur les connaissances et la pratique de la littérature. Pour cette composante, l'auteur mentionne que « le travail scolaire met à disposition des élèves des outils censés rendre possibles la compréhension et l'interprétation d'un signe complexe » (Schneuwly, 2007, p. 19)

⁵⁶ Ici, nous faisons référence aux finalités de deuxième ordre, c'est-à-dire à des finalités d'ordre didactique.

dans le but que l'élève acquière une connaissance de modalités particulières de construction des textes au service de modalités particulières de lecture et l'écriture.

À partir de ces idées, mais en les plaçant dans le cadre de l'enseignement primaire, et en considérant également les idées d'auteurs hispanophones (Camps, 2012 ; Cassany, Luna et Sanz, 1997 ; Mendoza, López et Martos, 1996 ; Solé, 2006, 2012), nous proposons de catégoriser les objets d'enseignement de la DSLE au primaire en deux grandes dimensions. La première, que nous appelons la dimension opératoire de la discipline (tout à fait liée aux savoir-faire), comprend les savoirs visant le développement chez l'élève de ses capacités d'expression et de compréhension tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette dimension, qui accorde une grande importance à l'activité langagière ainsi qu'à l'acte communicatif, se compose de sous-dimensions (didactiques) telles que l'oral et l'écrit (communication orale, lecture et l'écriture). La deuxième dimension, que nous appelons la dimension réflexive, renvoie à la réflexion et à la connaissance des structures et du fonctionnement de la langue, c'est-à-dire aux processus impliqués dans l'objectivation de celle-ci. Dans cette dimension, les objets d'enseignement ont pour finalité d'amener progressivement l'élève à observer les caractéristiques de sa langue, à en induire les régularités et à codifier cette connaissance en termes grammaticaux (Bronckart, 1989 ; Rodríguez, 2012).

Si nous proposons que la discipline de la langue d'enseignement vise principalement le développement de l'activité langagier de l'élève, il faut considérer que ces deux dimensions des objets d'enseignement se construisent et se développent dans un rapport étroit entre elles. Toutefois, la deuxième dimension se trouve de préférence au service du processus d'expression et de compréhension du langage (oral et écrit), comme proposé actuellement par l'approche communicative de l'enseignement de l'espagnol au primaire et au secondaire (Lomas, 2015a, 2015b ; Martínez, López et Juárez, 2015). Ainsi, en postulant l'existence de ces deux dimensions, dimensions qui organisent les objets particuliers d'enseignement de la discipline, nous proposons également que chacune d'elles est composée de sous-

dimensions agissant à l'intérieur de la discipline en tant qu'aspects clés en lui fournissant la base didactique. Ainsi, pour la dimension opératoire, nous soulignons fondamentalement l'oral et l'écrit (lecture, écriture et oralité), et pour la dimension réflexive, tout particulièrement ce qui fait référence à l'enseignement de la grammaire.

3.2.2.1. La dimension opératoire centrée sur le savoir-faire : l'écrit et l'oral

Concernant l'écrit, comme le montrent la documentation scientifique⁵⁷ et la documentation officielle⁵⁸, la lecture et l'écriture notamment définissent dans une certaine mesure le défi central au primaire pour la DSLE : entrer dans le monde de l'écrit. Cette période partagée entre deux types d'apprentissage, l'acquisition d'un nouveau code et le développement de capacités complexes, est alors comprise comme le passage du monde de l'oral à celui de l'écrit, une sorte de changement culturel et d'acculturation permettant à l'élève de découvrir le pouvoir que lui confère la maîtrise de l'écrit (Fijalkow, 2000). Comme l'explique Goigoux (2004), ce processus d'acculturation est loin de permettre seulement des apprentissages d'ordre linguistique. Celui-ci, en agissant en tant que moyen d'éveil d'une nouvelle culture, ouvre à l'élève la possibilité de construire et d'acquérir de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages, en tant qu'outil d'autorégulation intellectuelle et de construction de la pensée, au sens de Vygotsky (1997).

Ainsi, le langage écrit « n'est pas conçu comme la simple traduction du langage oral en signes graphiques et sa maîtrise n'est pas la simple assimilation de la technique de l'écriture » (Vygotsky, 1997, p. 338). Bernardin (2003) explique qu'il ne s'agit pas seulement d'acquérir un code, mais « d'entrer dans un univers particulier, construit progressivement à l'échelle de l'humanité et diversement appréhendé selon

⁵⁷ Par exemple, dans la base de données Educational Resources Information Center (ERIC), au cours des quatre dernières années, on retrouve 1 500 articles scientifiques centrés sur un aspect particulier du processus de l'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture.

⁵⁸ Quand nous faisons référence à la documentation officielle, nous faisons référence à celle provenant du Chili, tel que le Cadre curriculaire (Gobierno de Chile, 2002) et des rapports émis par le ministère de l'Éducation du Chili.

les époques et les groupes sociaux, celui de la culture écrite » (p. 17). Ainsi, le langage écrit est vu comme un langage de la pensée dans la représentation, mais privé de la caractéristique essentielle du langage oral : “le son matériel”. C’est ce qui confère au langage écrit son caractère abstrait, caractère qui se fait plus évident si l’on pense à la double abstraction qui le caractérise : « celle de l’aspect sonore du langage et celle de l’interlocuteur » (Vygotsky, 1997, p. 339).

Le langage écrit est donc un processus tout autre que le langage oral quant à la nature psychique des fonctions qui le constituent, permettant au sujet (l’élève) d’accéder au plan abstrait le plus élevé du langage. En effet, bien que le langage écrit établisse un rapport au réel moins immédiat en raison du contrôle qu’il demande, il est plus réfléchi et encore plus outillé que le langage oral (Bernardin, 2003). Distanciée de l’expérience immédiate, en caractérisant une autre culture et en médiatisant la relation au réel, la pratique de l’écrit comporte

un changement de rapport au monde, aux autres et à soi-même tant quantitatif que qualitatif : elle permet l’élargissement du réseau de socialisation et des référents culturels, facilite l’introspection et la prise de distance, ouvre de nouvelles perspectives intellectuelles grâce au traitement graphique qui, projetant “ce qu’on pense” hors de soi, rend possible la reprise critique, l’affinement ou la restructuration. (*Ibid.*, p. 29)

Dans cette logique, nous pouvons dire que la lecture renvoie donc à la construction du sens, c’est-à-dire à la (re)construction d’une réalité. En faisant appel à cette (re)construction du sens, la lecture est vue comme une activité langagière et une pratique culturelle individualisée, mais socialement partagée, à la fois cognitive, linguistique, sociale et subjective (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000). Goigoux (2004) la définit comme « le résultat d’une interaction entre les données propres au texte [matériel écrit] et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu’il poursuit à travers cette lecture » (p. 53). Résultant d’un processus interactif, la lecture, dans le cadre de la DSLE, a pour finalité la compréhension du matériel écrit (Clermont,

Millécamps, Rodes et Saderi, 2001 ; Fayol et Morais, 2004 ; Giasson, 2003 ; Solé, 2006, 2012). Il est à noter que le processus de lecture est un continuum qui commence avant la scolarisation, étant donné la présence sociale de l'écrit.

Selon Zayas (2008), lire comprend la maîtrise de certaines opérations psychologiques, comme la reconnaissance des mots et la construction d'idées. Lire implique également de dégager le sens global du texte lu et d'identifier sa structure textuelle. Le lecteur doit aussi être outillé de ressources (procédures et stratégies) nécessaires pour résoudre les problèmes qui surviennent au moment de lire (par exemple, inférer la signification d'un mot à partir du contexte de lecture). Toutefois, cet auteur insiste sur le fait que la compréhension en lecture va au-delà du traitement de l'information : un lecteur compétent est celui qui prend conscience du contexte, des intentions de lecture, etc.

L'OCDE (2017), à l'instar de Richter et Rapp (2014), remarque que le lecteur produit du sens en réponse au texte par l'utilisation de ses connaissances antérieures et d'une variété d'indices textuels et situationnels, qui ont fréquemment une origine sociale et culturelle. Ainsi, dans le but de construire le sens, les lecteurs compétents utiliseraient des compétences, des procédures et des stratégies variées pour identifier de l'information et pour maintenir la compréhension.

Dans le même ordre d'idées, la lecture serait un processus complexe qui exige la détermination d'un but avec lequel le lecteur s'appuie avant, pendant et après les tâches de lecture. Il doit donc interagir avec le texte en utilisant ses connaissances pour les transformer en de nouvelles connaissances ; il doit faire également des prédictions et des interprétations sur ce qui est présenté dans le texte lu, les analyser et les évaluer de manière critique (Noriega, 2017 ; Martínez *et al.*, 2015).

Si nous pensons aux premiers processus d'enseignement de la lecture, on peut dire qu'apprendre à lire, d'après Fayol et Morais (2004), « c'est d'abord (mais pas

seulement) apprendre à identifier et comprendre les mots écrits au point de pouvoir faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral » (p. 18). Selon ces auteurs, il s'agit d'utiliser les formes conventionnelles de l'écrit pour élaborer une signification à partir des mots. Toutefois, si nous partageons l'idée que la compréhension demeure la finalité de la lecture, il faut considérer, comme le souligne Bernardin (2003), que l'acte de lire demande de se distancier de la matérialité des mots et « de rompre provisoirement les attaches avec l'environnement immédiat et le monde réel pour entrer dans l'univers mis en scène par un inconnu » (p. 25).

À cet égard, Serafini (2012) indique :

Just because readers can decode words does not mean that they have understood what they have read. In fact, as readers progress into more complex texts, their ability to decode becomes less and less an indicator of their ability to comprehend. (p. 190)

Cet auteur remarque également, au sujet de la compréhension de lecture, que les quatre composantes : le texte, l'auteur, le lecteur et le contexte immédiat et socioculturel jouent un rôle important, en plus des stratégies cognitives employées par les lecteurs. De cette manière, le lecteur construit de significations en fonction de leurs connaissances sur la langue, du texte et du monde. Par conséquent, la lecture renvoie au lecteur à la nécessité de se représenter ce qui est derrière les signes et d'arriver à une interprétation à partir de sa connaissance de la langue, mais aussi à l'aide de son expérience personnelle et des apports du contexte. Dans ce sens, la lecture est un processus (complexe), un cycle récursif de construction de sens qui change constamment.

Au sujet de l'enseignement de la lecture (et aussi de l'écriture), Morin, Nootens et Montésinos-Gelet (2011), en s'appuyant sur les idées de Hurry (2004), soulignent que les élèves apprennent mieux si son enseignement est contextualisé. Martínez *et al.* (2015), dans le cadre de l'approche communicative de l'enseignement de la langue, ajoutent à ce propos que la lecture doit être utilisée comme un instrument

intégré aux tâches d'apprentissage, en travaillant également les habiletés de base comme la perception, la mémoire, etc., au-delà du simple travail de décodage. Nous reviendrons sur ce sujet dans le point concernant les activités de la discipline.

En ce qui a trait à l'écriture, elle renvoie à une pratique sociale, historiquement construite, ce qui fait en sorte qu'elle « s'inscrit dans l'histoire individuelle du sujet et dans l'histoire collective » (Reuter, 2000, p. 59). Comprendre l'écriture en termes de pratiques sociales exige de reconnaître qu'elle est porteuse d'une série de caractéristiques (*Ibid.*). D'abord, elle est une activité transformatrice, complexe, ainsi que située physiquement, c'est-à-dire qu'elle se produit dans une situation donnée et dans un espace-temps défini. Grâce à son inscription dans la vie sociale, l'écriture est à la fois socialisatrice et socialisée. Ainsi, l'écriture a pour objectif de produire du sens à l'aide d'un outil, sur un support et dans un espace socio-institutionnel déterminé.

Par ailleurs, comme le remarque Barré-de Miniac (2000), les pratiques scripturales introduisent une distance entre le sujet parlant et son langage, en donnant à ce dernier les moyens de maîtriser symboliquement ce qu'il maîtrisait pratiquement jusque-là : le langage, le temps et l'espace. Bernardin (2003) soutient ces idées en relevant que l'écriture demande particulièrement « de rendre présent l'absent auquel on s'adresse, de gérer une tension entre mise en mots et recul critique pour apprécier la pertinence du message » (p. 25). L'écriture permet alors non seulement un retour réflexif sur la pratique même, mais aussi une préparation réflexive de la pratique à venir (Lahire, 2008), en permettant ainsi « d'en dévoiler les détails, les enjeux, les arrière-plans, les implicites ou les conséquences [...] ». L'écriture facilite la réflexion, impose d'explicitier davantage qu'à l'oral, car il faut anticiper la réception critique du (des) lecteur (s) » (Bernardin, 2003, p. 28).

En nous éloignant d'une conception traditionnelle de l'écriture (simple traduction du langage oral comme l'a remarqué Vygotsky), nous notons que dans le cadre de l'enseignement, l'écriture – en tant que nouvel outil de la pensée et du

discours – vise à ce que les élèves parviennent à produire divers types de textes de manière structurée et cohérente. En conséquence, l'écriture – de même que la lecture – est vue comme un organisateur structurant la pensée.

Graham, Harris et Santangelo (2015) mentionnent que l'écriture en tant que compétence dépend du contexte dans lequel s'inscrit l'écriture, ainsi que des habiletés d'écriture, des stratégies, des connaissances des élèves et de leur motivation. Ces auteurs, qui font une révision exhaustive sur les dernières recherches menées en écriture au primaire, distinguent deux niveaux au sujet de sa conceptualisation. D'une part, ils comprennent l'écriture comme « a social activity involving an implicit or explicit dialogue between writer(s) and reader(s), which takes place in a broader context where the purposes and meaning of writing are shaped by cultural, societal, institutional, and historical factors » (*Ibid.*, p. 500-501). D'autre part, à l'instar de Zimmerman et Reisemberg (1997), ils signalent que l'écriture

requires the application of a variety of cognitive and affective processes. It is a goal-directed and self-sustained cognitive activity requiring the skillful management of the writing environment; the constraints imposed by the writing topic; the intentions of the writer(s); and the processes, knowledge, and skills involved in composing. (Graham *et al.*, 2015, p. 501)

Quant aux capacités à développer chez les élèves, divers auteurs (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Graham et Harris, 2000 ; Hayes, 1996 ; Hayes et Flower, 1980, entre autres) précisent que le processus scriptural est composé par de nombreuses capacités cognitives, ainsi que des indicateurs socioculturels. Parmi ces capacités, nous trouvons celles d'ordre linguistique : phonétique, lexicale, morphologique et syntaxique, et celles d'ordre rhétorique et pragmatique.

Au sujet des processus rédactionnels à développer chez les élèves, d'après Hayes et Flower (1980) et Bereiter et Scardamalia (1987), nous distinguons trois processus : a) la planification de la tâche d'écriture ; b) l'élaboration de l'écrit ; c) la révision de ce qui a été écrit. La planification de l'écriture fait notamment référence à

la mobilisation des connaissances sur la thématique et sur les aspects pragmatiques à considérer dans l'écriture. C'est la phase où le scripteur sélectionne les informations nécessaires pour rédiger son texte en fonction du sujet, de l'intention de celui-ci et du public ; il formule aussi des objectifs, classe l'information et produit des résumés. L'élaboration de l'écrit renvoie à l'écriture de ce qui a été planifié en considérant les capacités cognitives, linguistiques et contextuelles impliquées. Finalement, pour ce qui est de la révision, elle réfère à l'évaluation du texte, en requérant de sa lecture dans le but d'identifier et de résoudre des problèmes. À propos de ces trois processus, la documentation scientifique relève qu'ils ne fonctionnent pas de manière linéaire, puis le scripteur revient toujours sur son texte.

En considérant que notre étude s'encadre dans le contexte hispanophone de l'enseignement de la langue, aux trois processus rédactionnels décrits précédemment, nous ajoutons un quatrième processus provenant du modèle sociocognitif, pragmalinguistique et didactique pour la production de textes écrits (Grupo Didactext, 2003). Ce processus, appelé "l'accès à la connaissance", permet « d'activer les connaissances, les actions, les événements, etc. [des scripteurs] » (*Ibid.*, p. 95). Il est orienté vers la recherche des idées et des informations à utiliser dans le texte à produire, soit chez les connaissances préalables des élèves, soit dans des sources documentaires.

En ce qui a trait à l'oral, nous remarquons qu'il revêt une grande importance lorsque nous pensons particulièrement à l'enseignement primaire. À ce propos, Tochon (2001) souligne que la compétence à communiquer oralement « détermine le développement de l'enfant » (p. 18). De plus, dans les premières années de scolarité, l'oral agit comme un véritable médiateur entre la culture de l'enfant et la culture écrite, permettant aux élèves de comprendre le monde de l'école, notamment pour ceux provenant de secteurs socioéconomiques défavorisés. En ce sens, la maîtrise de l'oral fournit la base pour l'acquisition du langage écrit. Comme le mentionne Lafontaine (2006), appuyée sur différentes études américaines (celles de Tannen, 1982 et de Snow, 1983, entre autres), les élèves passant du primaire au secondaire qui réussissent le

mieux « sont ceux qui maîtrisent à la fois un langage familier et soutenu, car ils sont plus outillés pour comprendre le langage scolaire » (p. 4). Ainsi, de même que l'écrit, l'oral agit comme un véhicule de la pensée et en même temps comme agent de socialisation. Dans les mots de Vilà (2005), la langue orale est comprise comme « une activité humaine qui a une valeur communicative de premier ordre, étant ainsi un outil facilitant la compréhension et la représentation de la réalité : construis des relations sociales et de coopération, organise la pensée et transporte le savoir » (p. 37).

L'exercice de l'oral implique toujours l'interaction de deux ou plusieurs interlocuteurs. Dans cette interaction, le langage oral est dialogique et présuppose la connaissance d'un thème commun. Le langage oral, base de la communication, est un type de langage abrégé ou, comme le mentionne Maqueo (2006), c'est un langage construit principalement par des phrases prédictives dû aux éléments contextuels qui interagissent dans la situation communicative. Ainsi, d'après Bouchard (2004), l'oral est défini comme une activité cognitive distribuée et à la fois située. Autrement dit, bien qu'on puisse signaler que son fonctionnement est automatisé, il dépend nécessairement du contexte et des transformations de ce dernier. Dans le même sens, Dolz et Schneuwly (2009) font ressortir que la communication orale est multicode et incorporée étant donné qu'elle n'utilise pas seulement les moyens linguistiques, mais « elle va utiliser également des signes des systèmes sémiotiques non langagiers [extralinguistiques], pour autant qu'ils soient codés, c'est-à-dire conventionnellement reconnus en tant que signifiants ou signaux d'une attitude » (*Ibid.*, p. 57).

Ayant à la base le développement langagier dans des situations communicatives diverses et à l'instar des travaux de Dolz et Schneuwly (2009) nous postulons que l'enseignement de l'oral à l'école a pour défi de « construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier et développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes » (p. 20). Dans ce contexte, sur le plan de l'enseignement, Cassany *et al.* (1997) indiquent que l'oral est composé de diverses capacités comme la capacité à a) planifier le discours, b)

sélectionner les éléments pertinents à la situation communicative, c) produire le discours. Pour ce qui est de la production du discours, ces auteurs mentionnent qu'elle inclut des sous-capacités telles que l'autocorrection, la précision du sens, la reformulation de ce qui a été dit, ainsi que la prise de conscience des aspects articulatoires, entre autres.

3.2.2.2. *La dimension réflexive centrée sur le savoir : le métalangage*

La dimension réflexive de notre discipline scolaire, comme nous l'avons mentionné, renvoie à la connaissance des structures qui constituent la langue, mais aussi à la connaissance de leur fonctionnement. Cet ensemble de connaissances, d'après Cassany *et al.* (1997), compose la capacité grammaticale qui fait également partie de la capacité langagière. La capacité grammaticale se réfère donc à la capacité à utiliser les ressources langagières, c'est-à-dire à leur utilisation pratique dans le but de comprendre et d'exprimer du sens dans les productions orales et écrites. Ainsi, la finalité de la grammaire à l'école, selon Rodríguez (2012), « est d'améliorer l'usage de la langue, ce qui inclut l'enseignement des aspects normatifs de celle-ci » (p. 90).

D'après divers auteurs (Cassany *et al.*, 1997 ; Kovacci, 1995 ; Mendoza *et al.*, 1996 ; Rodríguez, 2012 ; entre autres), l'enseignement de la grammaire est aujourd'hui compris comme une explicitation raisonnée du système de règles qui composent la langue. Cette explicitation invite l'élève à réfléchir et à manipuler les caractéristiques structurales de sa langue. En d'autres mots, dans le cadre de la DSLE, parler de grammaire c'est parler d'un processus d'objectivation concernant la propre langue. Dans ce processus, les élèves sont considérés comme « des sujets à part entière qui réfléchissent sur leur propre langue et comme des acteurs sociaux qui s'inscrivent dans un certain rapport à la langue » (Grossmann et Vargas, 1996, p. 5). Ces idées font ressortir ce que Lahire (1998) mentionne au sujet de la visée de l'école, à savoir que celle-ci a pour objectif d'instaurer un nouveau rapport du langage,

un rapport réflexif, distancié qui permet de traiter le langage comme un objet, de le disséquer, de l'analyser et de le manipuler dans tous les sens

possibles et d'en faire découvrir les règles de structuration interne.
(p. 122)

Grâce à la grammaire, comme le signale Vygotsky (1997), l'élève apprend à prendre conscience de ce qu'il fait, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire : « il y a transfert de son savoir-faire d'un plan inconscient, automatique sur un plan volontaire, intentionnel et conscient » (p. 345). Selon Schneuwly (2007), la grammaire en tant que système organisé de savoirs « permet de connaître autrement sa propre langue et son propre langage ; langue et langage deviennent des objets de connaissance, susceptibles d'être mis en distance, analysés, observés [...], voire évalués » (p. 18). Ainsi, sur le plan didactique, comme le relèvent Grossmann et Manesse (2003), il s'agit de faire comprendre aux élèves les composantes de la langue, de les inciter à prendre conscience que la langue – en tant qu'instrument de représentation et d'élaboration de la pensée – est dissociable de sa fonction de communication : la langue « est aussi un système formel que l'on peut analyser comme un objet autonome » (p. 6). À cet égard, bien qu'aujourd'hui l'enseignement de la grammaire soit centré sur une perspective qui privilégie le développement d'activités où le processus de réflexion prédomine sur l'acquisition des savoirs grammaticaux, il ne faut pas oublier que

les choses de la langue sont aussi des savoirs dont il ne suffit pas de découvrir l'existence par des manipulations, des observations, etc., mais qui sont de l'ordre des savoirs “déclaratifs” disponibles et mobilisables à tout moment. (*Ibid.*, p. 5)

Lahire (2008) mentionne également que la réflexion grammaticale implique que

le langage soit pris comme objet de connaissance mis à distance du réel et du sujet parlant. [...]. Une fois isolés, les mots considérés désormais *per se*, plus clairement distincts du réel qu'ils nomment, peuvent être classés et différenciés selon la fonction, la place, le rôle qu'ils ont dans l'énoncé objectivé. (p. 51)

Ainsi, en nous éloignant d'une perspective normative-applicationniste des modèles linguistiques qui sont transférés à l'enseignement de la langue, nous postulons que cet acte réfléchi et distancié sur la langue – la grammaire – accorde la possibilité à l'élève a) de se doter des outils pour mieux comprendre et pour mieux produire tant les

façons de dire que les façons d'écrire et, b) « d'entrer dans un mode de pensée qui transforme les représentations antérieures et, partant, la chose pensée, c'est-à-dire le fonctionnement cognitif et langagier propre à l'apprenant » (Schneuwly, 2007, p. 18). La grammaire facilite par conséquent à l'élève l'accès à un niveau supérieur dans le développement de son langage (Vygotsky, 1997). En effet, c'est la posture que nous présente Chartrand (2006) avec sa troisième configuration sur l'enseignement de la grammaire. Cette configuration vise à articuler l'enseignement de la grammaire à celui de la lecture et de l'écriture. L'objectif proposé par cet enseignement n'est pas seulement celui de « fournir des aides momentanées à la résolution des problèmes particuliers de la lecture ou de l'écriture » (p. 23), mais de faire également connaître et comprendre la langue en tant que système.

Dans le même ordre d'idées, Martínez *et al.*, (2015), sous la logique de l'approche communicative de l'enseignement de la langue, signalent que la réflexion grammaticale doit être envisagée comme « une composante complémentaire de l'apprentissage [...], elle n'est pas un outil isolé et inamovible qui ne s'accorde pas avec les conditions de mobilité et de flexibilité caractérisant la langue et qui sont demandées chez les usagers compétents de celle-ci » (p. 70). Ainsi, l'enseignement de la grammaire doit répondre à trois prémisses : a) l'interdépendance contexte-texte ; b) l'utilisation de schémas conventionnels avec des éléments de cohésion ; c) la substitution de l'idée d'usage "correct" de la langue pour celle de l'adaptation de la langue à diverses situations de communication.

De cette manière, à l'instar de Cassany *et al.* (1997), quatre capacités caractériseraient la capacité grammaticale à travailler au primaire : les capacités phonologique, orthographique, lexicale et morphologique (les capacités métalangagières). Concernant la capacité phonologique, elle se réfère à la prononciation de la chaîne de sons qui composent les mots parlés. Liée à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, cette capacité est liée à la capacité d'associer chaque son à chaque graphie du système alphabétique et vise à

amener l'élève à prendre conscience de la structure sonore interne des mots de sa propre langue (le principe alphabétique). À propos de cette capacité, Lahire (2008) mentionne qu'au moment où la substance phonique du langage est analysée, il devient possible d'opérer « les différences entre le signifiant (graphique ou phonique) et le signifié d'une part, le signe et le "réel" (les choses, le monde, le référent) d'autre part » (p. 51). Quant à la capacité orthographique, elle porte sur les conventions orthographiques de la langue, les segmentations, les règles d'accentuation (selon le type de mots), la ponctuation, etc. Sur le plan des processus d'enseignement-apprentissage de la langue, cette capacité a pour objectif de conduire l'élève vers une prise de conscience de l'existence des conventions faisant partie de notre système d'écriture et de la fonction que chacune d'elles remplit dans la construction du discours oral et écrit.

Concernant les capacités lexicales, celles-ci font référence à la connaissance du vocabulaire commun et spécifique et à la signification des mots dans un contexte déterminé. Ainsi, du point de vue de la didactique, le rôle de l'enseignant est d'installer chez l'élève un vocabulaire plus étendu, mais aussi de le mener à construire des critères d'utilisation de mots en lien avec le registre, les connotations, la précision, etc., propres à une situation de communication (orale/écrite). Finalement, les capacités morphologiques (comprenant les capacités syntaxiques) renvoient à la construction de connaissances sur les structures morphologiques de mots et sur les capacités de réflexion et de manipulation de ces structures.

En somme, comme nous venons de le montrer, les objets d'enseignement de la DSLE ont été classés en deux grandes dimensions : celle qui fait référence aux savoir-faire et que nous avons appelée la dimension opératoire et celle qui renvoie aux savoirs et que nous avons nommée la dimension réflexive. Pour la première dimension, c'est l'écrit (la lecture et l'écriture) et l'oral qui apparaissent comme les sous-dimensions privilégiées pour l'enseignement formel et systématique de la langue à l'école. En ce qui a trait à la deuxième dimension, c'est la sous-dimension de la grammaire, plus particulièrement la prise en compte des capacités métalangagières, qui

permettent d’objectiver, d’analyser et de réfléchir sur la propre langue, qui se trouve au cœur des processus d’enseignement-apprentissage. En accordant une place importante à l’acte communicatif et aux capacités langagières de l’élève, ces deux dimensions fonctionneraient de manière articulée dans une logique circulaire plutôt que linéaire, en entretenant ainsi des liens causaux l’une avec l’autre. Dans cette logique d’interaction mutuelle – caractérisant tous les constituants de la discipline scolaire – si les objets d’enseignement-apprentissage sont conçus dans le but d’actualiser les finalités poursuivies par la discipline scolaire, ces objets trouvent leur sens pratique et leur concrétisation dans les activités d’enseignement-apprentissage et, par conséquent, dans les pratiques d’évaluation liées à ces dernières.

3.2.3. *Les activités d’enseignement-apprentissage : troisième constituant*

Nous avons précédemment signalé que les activités, dans le cadre de l’enseignement-apprentissage, se réfèrent à un ensemble organisé d’actions menées par l’enseignant en interaction avec les élèves dans le but que ces derniers apprennent. Par conséquent, toute activité est composée de savoirs et de finalités en s’appuyant sur des moyens matériels, symboliques et relationnels (les dispositifs) et en se déroulant dans un espace déterminé. En d’autres mots, cet ensemble organisé, requérant des moyens d’ordre divers, renvoie à la notion de situation d’enseignement-apprentissage tel que nous l’avons définie.

Concernant cet enseignement de la langue, il est possible d’identifier une universalité d’exercices typiques jouant des rôles si divers (d’enseignement, de contrôle ou de correction), comme le mentionne Lahire (2008). Parmi ces exercices, l’auteur mentionne à titre d’exemple : chercher les mots dont les lettres ont été mélangées ; trouver pour chaque mot un mot nouveau en ajoutant ou en enlevant des lettres ; lire à haute voix un texte ; écrire un mot ; écrire une phrase à partir de mots en désordre ; des questions de lecture : cocher la bonne réponse ; d’autres questions de

lecture : répondre par une courte phrase ; souligner des passages déterminés du texte ; donner un titre à un texte ; etc.

Dans le cadre de l'enseignement de la lecture et l'écriture pendant les premières années de scolarité, Morin *et al.*, (2011), en s'appuyant sur de diverses recherches (Hall, 2003 ; Pressley, Wharton-Mcdonald, Allington, Block, Morrow, Tracey, Baker, Brooks, Vronin, Nelson et Woo, 2001 ; entre autres), indiquent que les enseignants dits exemplaires auraient fréquemment recours, par exemple, à l'enseignement explicite de stratégies et à un accompagnement par étayage ; à la littérature de jeunesse ; à des tâches de lecture et d'écriture variées. Ces enseignants travailleraient parallèlement avec les élèves les habiletés impliquées dans la lecture et l'écriture.

Bien que ces activités puissent être classés, d'après leur intentionnalité, dans l'une des dimensions des objets d'enseignement de la DSLE que nous avons dégagée précédemment, ce qui nous intéresse en particulier n'est pas d'exposer la totalité d'activités suggérées pour notre discipline (variées, diverses et infinies), mais plutôt de présenter des logiques possibles d'organisation selon lesquelles les activités de l'enseignement-apprentissage peuvent être présentées par les enseignants aux élèves.

Ainsi, il est possible de trouver dans la documentation scientifique différentes manières d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage. Parmi celles-ci, notamment en raison d'une mise en évidence détaillée du cheminement que fait l'enseignant et surtout de la place et de l'importance accordée aux objets d'enseignement, nous retenons les propositions de Zabala (2007) et de Rey (1999, 2001). Du côté de Zabala (2007), il présente deux modèles généraux concernant la façon d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage. Le premier modèle est appelé le modèle traditionnel et le deuxième le modèle de recherche. Rey (1999, 2001) va dans le même sens en décrivant trois dispositifs didactiques : d'explication-

application ; d'observation-application-compréhension et de problème-compréhension-application.

Selon Zabala (2007), le modèle traditionnel est caractérisé par le cheminement suivant : a) l'enseignant expose la leçon ; b) les élèves travaillent individuellement en utilisant le texte scolaire (ou autre moyen) ; c) l'élève répète le contenu à apprendre (la discussion et l'aide réciproque n'existent pas) ; d) l'enseignant émet un jugement ou une sanction (une note par exemple). L'auteur souligne que, bien que ce modèle en général ne soit pas si simple, il constitue le point de départ de plusieurs formes d'enseignement. Cette manière d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage est aussi appelée le circuit didactique dogmatique et met en évidence une séquence stéréotypée du modèle traditionnel de présentation unidirectionnelle des contenus. Par ailleurs, dans ce modèle, le processus d'enseignement-apprentissage est structuré autour du savoir et l'enseignement est dispensé de façon explicite par le biais de l'exposé magistral. En conséquence, le type de contenu à travailler est plutôt du type du savoir (soit des faits ou des concepts) et les capacités impliquées sont de préférence celles liées à la mémorisation.

Le deuxième modèle présente le cheminement suivant :

- a) l'enseignant expose une activité de motivation en lien avec une situation conflictuelle propre de la réalité des élèves ;
- b) il explique les questionnements ou les problèmes de cette situation ;
- c) les élèves fournissent des hypothèses ;
- d) l'enseignant et les élèves sélectionnent les sources d'information et planifient la situation ;
- e) les élèves recueillent, sélectionnent et classifient les données ;
- f) l'enseignant généralise les conclusions dégagées par les élèves ;
- g) l'enseignant et les élèves communiquent les résultats obtenus.

Ce modèle accorde plus d'importance à la relation maître-élève et il reste défini par un double mouvement qui relie le sujet et l'objet à enseigner. Or, si dans le modèle précédent il existait une centration sur des contenus classés comme des savoirs, dans ce modèle il existe une tendance à favoriser les contenus du type savoir-faire. Ce modèle promeut également l'utilisation d'un ensemble varié de procédures. Par exemple, l'utilisation du dialogue, le débat, le travail en équipe, la recherche bibliographique, le travail sur le terrain, l'élaboration des enquêtes, des entrevues, etc. Concernant ces deux modèles, l'auteur soutient que ceux-ci ne sont pas les seules manières d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage, il est également possible que l'enseignant combine ces formes d'organisation et en dégage de nouvelles (Zabala, 2007).

Rey (1999, 2001), pour sa part, présente tout d'abord le dispositif d'explication-application. Il consiste à « présenter à l'élève, sous la forme de discours, un élément de savoir » (Rey, 2001, p. 31). Celui-ci s'inscrit dans une logique de transmissions de savoirs, comme l'indique Zabala (2007) pour son premier modèle. Ce dispositif n'accorde aucune importance aux processus de compréhension du savoir à construire par l'élève. Au contraire, c'est l'application des savoirs transmis qui prend la plus grande importance. Par la suite, l'auteur mentionne le dispositif d'observation-application-compréhension. Celui-ci, très utilisé à l'école primaire par les enseignants, considéré comme innovateur et même comme un modèle encadrant des situations d'enseignement-apprentissage de type constructiviste par plusieurs d'entre eux, « met d'abord les élèves en situation d'observer un aspect de la réalité » (Rey, 1998, p. 60). Cependant, comme l'auteur le relève, « il n'existe pas d'observation simple, on observe toujours avec un point de vue et une intention » (p. 60-61). De plus, pour arriver, par exemple, à établir une règle, « il faut opérer une généralisation, qui [...] est toujours le fait du maître » (*Ibid.*, p. 61). De cette manière, c'est le maître qui continue à prendre la parole.

Finalement, le dispositif “problème-compréhension-application” conçoit l’apprentissage comme une réorganisation et une restructuration cognitive permettant d’agir sur et dans la réalité. Cet agir, souligne Rey (2001), n’implique pas uniquement la manipulation des objets matériels, sinon celle des objets conceptuels. Dans cette conception, les activités proposées à l’élève constituent un défi, lui offrant la possibilité de modifier son organisation cognitive. Ainsi, l’élève est confronté à une

“situation problème” assez proche de ce qu’il sait pour qu’il puisse en comprendre l’énoncé et se faire l’idée de la forme que pourra prendre la réponse, mais aussi assez décalée pour qu’il soit amené à constater l’influence de ses conceptions actuelles. (*Ibid.*, p. 35)

Après cette première phase (situation problème) intervient la phase de “mise en forme du savoir”, celle qui peut avoir comme résultat la formulation d’une règle, la définition d’un concept ou bien la « formulation du maître du savoir sous la forme textualité » (*Ibid.*, p. 36).

Alors, si nous considérons ces façons d’organiser les situations d’enseignement-apprentissage où le savoir prend une place déterminée, nous nous demandons quels sont les démarches propres à l’enseignement de la langue qui viennent spécifier cette organisation. Tel que nous l’avons avancé, dans le cadre didactique de l’enseignement de la langue cette organisation devrait être reliée au fonctionnement langagier des élèves. Ce fonctionnement « pose la préexistence d’une activité langagière collective, qui se concrétise en de multiples genres de textes différents, adaptés à des situations et à des enjeux communicatifs déterminés » (Bronckart et Dolz, 2000, p. 27). Par conséquent, l’activité langagière et son fonctionnement seraient caractérisés, en contexte d’enseignement, par trois éléments principaux : une finalité déterminée, des situations de communication et l’interaction entre les sujets apprenants.

Dans cet ordre d’idées, différents auteurs ont dégagé des propositions permettant d’organiser les situations d’enseignement-apprentissage de la DSLE.

Néanmoins, en prenant en compte l'importance accordée au fonctionnement langagier, nous retenons les caractéristiques de deux de ces propositions : celle de Bronckart et Dolz (2000) organisant l'enseignement de la langue en fonction du développement des trois capacités langagières et étant soutenue par différents types de genres et celle de Morin, Parent et Montesinos-Gelet (2006) qui propose d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage de la langue écrite autour de la littérature de jeunesse. Bien que la première proposition soit conçue pour l'enseignement secondaire, elle fournit des pistes sur les éléments clés permettant une « clarification des contenus "enseignables" » (Bronckart et Dolz, 2000, p. 37). *Grosso modo*, cette proposition part du choix du genre⁵⁹ à travailler pour, postérieurement, planifier les activités d'enseignement en fonction de trois capacités langagières⁶⁰ : a) les capacités d'action, à savoir l'adaptation aux caractéristiques du contexte. Ces capacités renferment trois types de représentations : celles relatives à l'environnement physique où se réalise l'action, celles relatives à l'interaction communicative et celles des connaissances du monde stockées dans la mémoire et qui peuvent être mobilisées dans la production ou la compréhension (Dolz et Schneuwly, 2009) ; b) les capacités discursives, c'est-à-dire connaître et utiliser des modèles discursifs en fonction de la structure générale du texte, ainsi que des choix de l'élaboration de contenus ; c) les capacités linguistico-discursives, qui concernent les aspects linguistiques proprement dits, y compris les opérations de textualisation.

Dans un sens similaire, mais plutôt destiné à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des élèves au cours de leurs premières années de scolarité, nous trouvons les travaux de Morin *et al.* (2006) qui proposent d'organiser les situations

⁵⁹ Dans ce contexte, les genres sont compris comme « des outils qui fondent la possibilité de communication. Il s'agit de formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 29). Cette notion, à l'instar de Bakhtine (1984), fait ressortir l'importance d'articuler la dimension historico-sociale des productions langagières et leurs dimensions individuelles.

⁶⁰ Pour ces auteurs, le terme "capacité langagière" se réfère à ce qui est requis pour la production (ou pour la compréhension) d'un genre textuel dans une situation de communication déterminée.

d'enseignement-apprentissage de la langue autour de la littérature de jeunesse⁶¹. Cette proposition établit un lien interactif entre l'enseignement de la lecture et l'écriture. En s'appuyant sur différents auteurs (Gervais, 1997 ; Pasa, 2005, entre autres), les auteures relèvent l'impact positif d'un enseignement orienté sur ce type de littérature tant en matière de motivation que des apprentissages des élèves. Selon Morin et Montesinos-Gelet (2007), cette manière d'organiser les situations d'enseignement de la langue est fondée sur une série de principes permettant : par exemple, a) se servir de l'écrit pour apprendre – « l'enfant apprend à manier la langue écrite en lisant, en écrivant, et en portant attention à son fonctionnement et à ses usages » (*Ibid.*, p. 3) – ; b) la prise en compte des représentations langagières des élèves, c'est-à-dire la prise en compte de leurs connaissances acquises antérieurement au sujet de la langue ; c) la valorisation de ce qui a été construit par l'élève ; d) le développement d'une attitude réflexive pour développer une attitude critique chez l'élève (une vision différente de l'erreur) ; e) l'importance du partage, c'est-à-dire favoriser le partage de connaissances sur la langue (soit la lecture, soit l'écriture).

De même que dans la proposition précédente, la proposition de Morin *et al.* (2006) suggère l'utilisation de discours variés (à l'oral ou à l'écrit) en tant qu'organismes du processus d'enseignement. De cette manière, ces auteures proposent l'utilisation d'un thème qui facilitera et cernera le choix des textes⁶² à utiliser. Dans le cadre didactique, cette proposition, centrée sur la littérature de jeunesse pour développer les différentes capacités langagières chez les élèves, propose, par exemple, de structurer les activités d'enseignement-apprentissage de lecture en fonction de trois phases (Gutierrez-Braojos et Salmerón, 2012) : avant, pendant et après les tâches de lecture. Cette façon de gérer les activités de lecture a pour but principal de développer les capacités de compréhension de l'élève. La première phase se centre

⁶¹ La littérature de jeunesse renvoie « à l'ensemble des écrits [...] destinés à tel public [...]. Ce syntagme englobe tous les aspects de la production écrite pour la jeunesse : de la fiction à l'information, de la bande dessinée au poème en passant par un large éventail de genres » (Gervais, 1997, p. 33).

⁶² Dans ce contexte, à l'instar de Ricoeur (1986) cette proposition comprend le texte comme tout discours fixé par l'écriture. Le discours est défini par Van Dijk (2008) comme une forme particulière d'utilisation du langage, comme une forme d'interaction sociale pleine de sens.

sur des questionnements destinés à l'activation des connaissances antérieures et sur la formulation d'hypothèses concernant divers aspects touchant l'apprentissage de la lecture (l'intention de l'auteur, le contenu du texte, la structure, etc.). Dans une certaine mesure, cette phase présente le problème à travailler par les élèves. La deuxième phase vise d'une manière générale à développer les contenus particuliers d'enseignement de la discipline. Finalement, la troisième phase permet de faire un retour réflexif sur ce qui a été travaillé antérieurement, comme, par exemple, porter un jugement sur le texte ou développer des processus métacognitifs. Cette dernière phase a pour objectif d'approfondir la compréhension en lecture par le biais de diverses procédures et stratégies comme c'est le cas de la réalisation de résumés.

Ainsi, comme nous l'avons signalé, l'ensemble organisé et finalisé d'activités vient concrétiser ce qui a été prévu d'enseigner. Cependant, un autre questionnement à soulever faisant partie de la configuration de la DSLE est de déterminer comment l'enseignant sait ce que ses élèves ont appris. Ces idées nous amènent directement à la notion d'évaluation faisant référence à la mise en valeur de ce qui a été enseigné.

3.2.4. *L'évaluation : quatrième constituant*

En effet, comme plusieurs concepts en éducation, la notion d'évaluation reste polysémique. D'après Zabala (2007), on retrouve différentes sortes de définitions au sujet de l'évaluation. Néanmoins, la plupart de celles-ci sont assez ambiguës, en exposant le sujet et les objets d'étude de manière confuse et indéterminée. Bien que le système d'éducation dans sa totalité, de même que ses acteurs, puisse être l'objet d'évaluation, à l'instar De Ketele (1986), Roegiers (2004) comprend l'acte d'évaluer les apprentissages des élèves comme le recueil

d'un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et faibles [...] [permettant] d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision. (p. 44)

Dans cet ordre d'idées, nous comprenons l'évaluation comme un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision, distanciée du fait de juger une personne ou une action basée sur des critères implicites. Scallon (2004) va dans ce sens en signalant que l'évaluation fait appel à l'idée de continuité : « il ne s'agit pas de traiter une succession d'actions isolées, mais d'envisager un ensemble de procédures complémentaires de collecte d'informations » (p. 2) pour arriver à prendre des décisions. Dans une certaine mesure, ces décisions répondent aux questions suivantes : qu'est-ce que l'élève a appris et comment il l'a appris ? Et, par conséquent, qu'est-ce que l'enseignant a enseigné et comment il l'a fait ? Ainsi, il est possible de parler d'évaluation formative dans le sens où l'évaluation n'est pas centrée de manière exclusive sur les résultats des apprentissages des élèves, mais davantage sur les processus d'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, l'objet de l'évaluation n'est pas uniquement l'élève, comme il a été traditionnellement admis ; l'enseignant prend aussi une place importante, en tant qu'organisateur du processus d'enseignement-apprentissage. Enfin, d'après une recension des écrits menée par Wiliam (2010) et à la suite de Black et Wiliam (2009),

an assessment functions formatively to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of that evidence.
(p. 148)

Zabala (2007), en fonction de trois grands moments du processus d'enseignement-apprentissage, soulève trois types d'évaluation : a) l'évaluation initiale ; b) l'évaluation régulatrice ; c) l'évaluation intégratrice. Le premier type d'évaluation cherche à répondre aux questions suivantes : en lien avec ce qu'on veut enseigner, qu'est-ce que les élèves connaissent ? Quelles sont leurs expériences ? Etc. En considérant les finalités et les objets d'enseignement, ce premier type d'évaluation nous donne des pistes pour planifier les situations d'enseignement-apprentissage d'une manière plus réaliste, ainsi que les activités qui l'accompagnent. Le second type d'évaluation renvoie au processus de régulation, adaptation et adéquation du processus

même d'enseignement permettant, d'une part, de connaître comment l'élève apprend et, d'autre part, d'introduire des modifications dans le but de mieux répondre aux besoins des apprentissages des élèves (qu'est-ce que l'on devrait modifier?). Finalement, le troisième type d'évaluation, l'évaluation intégratrice, fait référence à la systématisation de la connaissance dans le parcours suivi par l'élève.

En ce qui concerne particulièrement l'évaluation des contenus disciplinaires, les deux grandes dimensions concernant les objets d'enseignement de la DSLE (le savoir et le savoir-faire) ainsi que leurs sous-dimensions respectives (l'écrit, l'oral et les faits de la langue) devraient aussi être le référent pour cibler les activités d'évaluation. À ce propos, à l'instar de divers auteurs (Allal, 2007 ; Bélair, 1999 ; Condemarín et Medina, 2000 ; Scallon, 2004 ; Wiggins 1989) la notion d'évaluation authentique devient tout à fait pertinente avec les finalités poursuivies par la discipline (développement du fonctionnement langagier chez les élèves). L'évaluation authentique surmonte en quelque sorte la dimension temporelle de l'évaluation formative, dans le sens où elle conçoit l'évaluation comme un processus permanent, intégrant et naturel du processus d'enseignement-apprentissage (Condemarín et Medina, 2000). C'est dans ce sens que les activités mêmes du processus d'enseignement-apprentissage sont aussi comprises comme des opportunités d'évaluation.

À cet égard, Paris et Ayres (2000) mentionnent que ce type d'évaluation est caractérisée tant par l'harmonie avec ce qui se fait dans la classe que par les indications sur les acquis de l'élève recueillies à partir d'un ensemble varié d'activités. À titre d'exemple et en lien avec notre discipline scolaire, ces auteures mentionnent que l'évaluation des apprentissages des élèves « peut porter sur des lectures à voix haute, des reformulations d'histoires, des remarques à propos d'une lecture [...], des fiches de lecture, des journaux de classe » (p. 21). Pour sa part, Allal (2007) remarque que les formats d'une évaluation authentique sont forcément liés aux particularités de chaque discipline scolaire. Ainsi, dans le cas de la DSLE « on visera une évaluation située dans

un contexte de communication reliant lecture et écriture » (p. 51). Par ailleurs, la même auteure insiste sur le fait qu'une situation d'évaluation comme celle-ci possède

à une échelle plus réduite ou avec des contraintes supplémentaires, les mêmes caractéristiques qu'une activité authentique d'enseignement et d'apprentissage. En d'autres termes, on cherche à évaluer une compétence de l'apprenant dans une situation qui exige la mobilisation de cette compétence. (*Ibid*, p. 52)

Les idées exposées dans le paragraphe précédent font ressortir l'importance de soulever des critères et des indicateurs ou des descripteurs permettant d'observer d'une manière plus objective ce qui se produit dans la classe en termes d'enseignement et d'apprentissage. Prenons comme exemple la rédaction d'un résumé à la suite de la lecture d'un texte. Selon Condemarín et Medina (2000), dans le cadre de l'enseignement de la lecture, le résumé révèle la compréhension du contenu d'un texte de même que la capacité de prendre des décisions sur l'importance relative des éléments qui le constituent. Pour y arriver, le lecteur doit sélectionner et hiérarchiser l'information la plus significative exposée dans le texte. Au sujet de l'évaluation d'une activité comme celle-ci, on pourrait donc proposer, à l'instar de Brown et Day (1983), trois critères d'évaluation : suppression, substitution et sélection. Des indicateurs pour le critère de substitution pourraient être a) une liste d'éléments qui est remplacée par un concept générique qui les inclut, b) une liste d'actions qui est remplacée par un concept qui les englobe.

De cette manière, comme nous venons de le montrer, l'évaluation – quatrième constituant de la configuration disciplinaire – est présentée en rapport étroit avec les activités organisées par l'enseignement de la langue. Plutôt qu'être comprise comme un moyen de sanction, l'évaluation fait appel dans ce contexte à un outil médiateur permettant de réguler, d'adapter et de modifier ce qui a initialement été planifié.

Si le concept de pratiques d'enseignement, tel que décrit dans le présent chapitre, nous a permis de comprendre que l'agir enseignant fait allusion aux manières singulières de faire de chaque enseignant, qu'il est situé et finalisé en s'inscrivant dans

une pluralité de dimensions ; le concept de discipline scolaire, plus particulièrement celui de la DSLE, nous a donné la possibilité de dégager des catégories d'analyse, ce que nous permettra de faire une lecture sur la spécificité didactique des pratiques d'enseignants œuvrant dans la discipline de la langue d'enseignement au primaire. Ainsi, en considérant les constituants de la discipline scolaire et, notamment, ses particularités au sujet de l'enseignement de la langue, ce concept opérationnalise le concept de pratiques d'enseignement dans le but de rendre compte du déroulement de l'acte enseignant dans sa diversité, ses réussites, ses incertitudes et ses difficultés (figure 2). Bref, à partir d'une telle lecture, nous pourrons analyser, décrire et aussi comprendre les pratiques effectives des enseignants travaillant dans la discipline scolaire concernée.

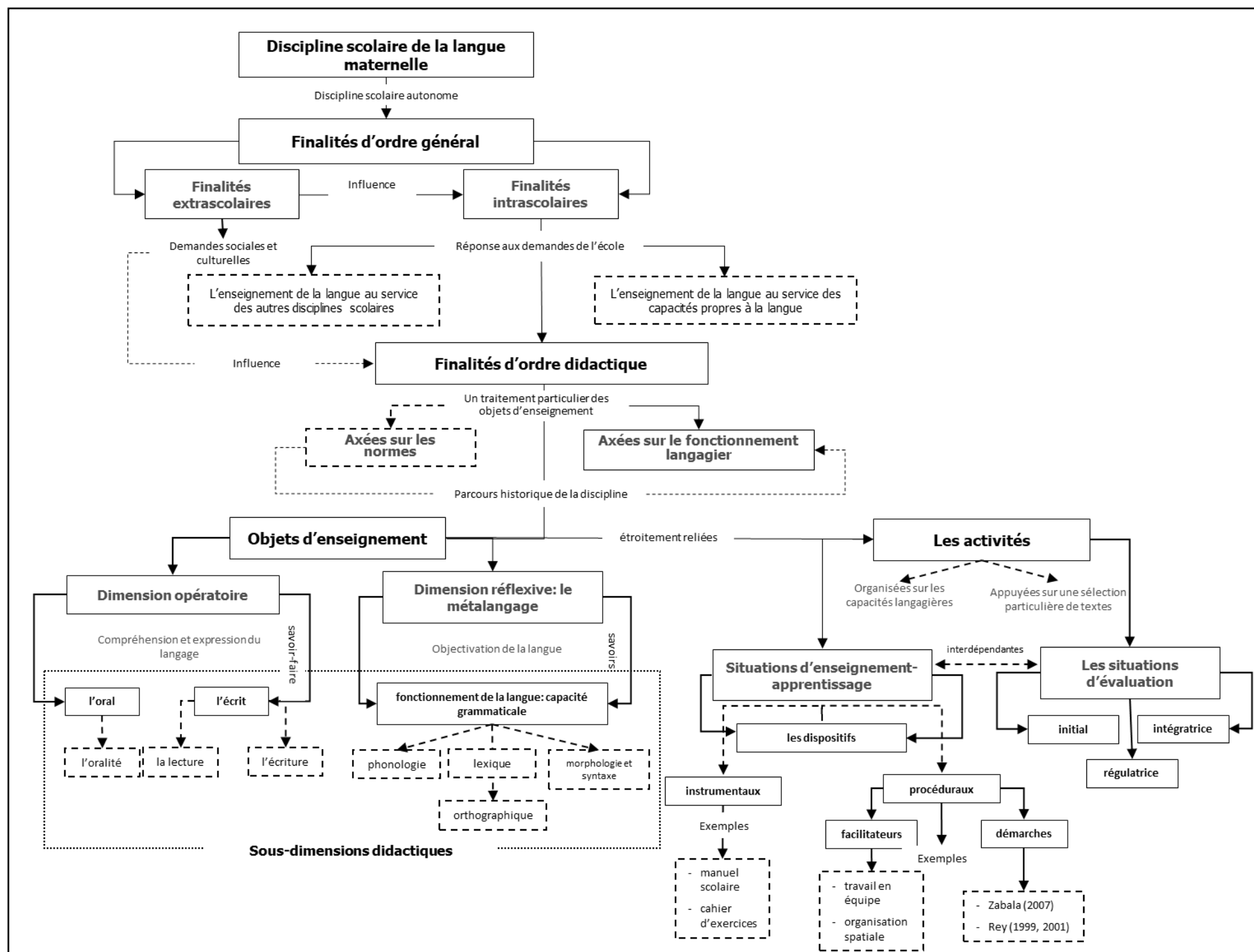


Figure 2 – Constituants de la discipline de la langue d'enseignement : les catégories d'analyse

4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La trame conceptuelle développée au cours de ce deuxième chapitre a apporté un éclairage sur les concepts de pratiques d'enseignements et de discipline scolaire, en nous centrant plus particulièrement sur le concept de DSLE. À partir des constituants de la DSLE, nous avons dégagé des catégories pour analyser, caractériser et finalement comprendre les pratiques effectives des enseignants du primaire œuvrant dans des milieux défavorisés. Ainsi, cette trame conceptuelle nous a conduits à envisager les pratiques de ces enseignants en fonction :

- des finalités associées à l'enseignement de la langue d'enseignement au primaire.
- des objets d'enseignement privilégiés pour les enseignants ;
- des moyens (symboliques et matériels) d'enseignement utilisés par l'enseignant ;
- des moyens (symboliques et matériels) d'évaluation utilisés par l'enseignant.
- de la structuration des activités suivie par l'enseignant ;

Par conséquent, l'objectif général de la présente recherche s'exprime de manière suivante :

- Décrire les pratiques effectives d'enseignement de la langue d'enseignement (espagnol) chez des enseignants chiliens au primaire œuvrant dans des milieux défavorisés de la ville de Santiago du Chili.

Plus exactement, en fonction de chaque catégorie d'analyse, cet objectif vise à :

- Dégager les finalités associées à l'enseignement de la langue d'enseignement au primaire.
- Identifier les objets d'enseignement privilégiés dans l'enseignement de cette discipline scolaire au primaire

- Identifier les moyens (symboliques et matériels) d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement de cette discipline scolaire.
- Dégager le cheminement (structuration) suivi par l'enseignant dans l'enseignement de cette discipline scolaire.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre rappelle tout d'abord la question de recherche ainsi que les objectifs spécifiques qui ont découlé du chapitre précédent portant sur le cadre conceptuel. Par la suite, en prenant en compte ces objectifs nous identifions le type d'étude dans lequel s'inscrit notre recherche de même que les caractéristiques de l'échantillon et la procédure d'échantillonnage, pour ensuite poursuivre avec les processus de collecte et de traitement des données. Finalement, nous traitons la procédure de validation des instruments de collecte et du traitement des données.

En prenant comme contexte l'historique des politiques en éducation au Chili, au cours des 30 dernières années leur impact sur les pratiques d'enseignement et l'analyse des recherches touchant les pratiques d'enseignement dans la discipline scolaire de la langue d'enseignement au Chili, nous avons dégagé la question de recherche suivante :

Quelles sont les caractéristiques des pratiques effectives d'enseignement mises en œuvre par des enseignants chiliens œuvrant dans la discipline scolaire de la langue d'enseignement (espagnol) au primaire dans des milieux défavorisés ?

La raison d'être de cette question de recherche est étayée par une série de constats que nous avons dégagés de l'analyse de la documentation scientifique chilienne. Premièrement, nous avons constaté que la plupart des études menant une analyse sur les pratiques des enseignants sont orientées sur des modèles processus-produit. Plusieurs auteurs (Altet, 2002a, 2003 ; Bru, 1991 ; Durand, 1996 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Tardif et Lessard, 1999, entre autres) ont montré que ces études sont porteuses de nombreuses difficultés épistémologiques et surtout méthodologiques, étant donné le fait que, premièrement, les pratiques enseignantes ne sont pas toujours conscientes, deuxièmement, qu'elles ne sont pas explicables par l'utilisation des

méthodes particulières, et, troisièmement, que les effets que produit l'enseignement sur les apprentissages des élèves restent encore une énigme à dévoiler. Deuxièmement, quoiqu'on reconnaisse que les pratiques enseignantes sont caractérisées par leur multidimensionnalité, on constate une prédominance de recherches centrées sur des dimensions psychopédagogiques et socioaffectives de la pratique. En conséquence, la dimension didactique est presque absente, notamment pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement de la langue d'enseignement. Troisièmement, bien que la plupart des recherches soient effectuées dans des milieux défavorisés, peu d'études abordent cette question en tant que dimension centrale.

Il devient nécessaire, en conséquence, de décrire et de comprendre l'action de l'enseignant telle qu'elle se produit en classe et en lien avec les choix, les prises de décisions et les significations que l'enseignant accorde à ces actions. De cette manière, si nous pensons à la visée de professionnalisation du métier d'enseignant, il faudrait dépasser une analyse axée uniquement sur les pratiques déclarées des enseignants et privilégier avant tout une analyse sur les pratiques effectives, sans oublier qu'en filigrane demeure toujours présent un contexte social, politique, institutionnel, pédagogique et didactique qui les caractérise. Par conséquent, il importe de ne pas perdre de vue la complexité et la multidimensionnalité propres aux pratiques d'enseignement.

C'est dans ce contexte que dans le deuxième chapitre deux concepts soutiennent notre cadre conceptuel. Premièrement, la notion de pratique d'enseignement et deuxièmement celle de la discipline scolaire de la langue d'enseignement. Dans le but général de caractériser les pratiques des enseignants œuvrant dans cette discipline scolaire au primaire, ces deux concepts nous ont permis d'identifier quatre objectifs spécifiques pour notre recherche :

- Dégager les finalités associées à l'enseignement de la langue d'enseignement au primaire.

- Identifier les objets d'enseignement privilégiés dans l'enseignement de cette discipline scolaire au primaire.
- Identifier les moyens (matériels et symboliques) d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement de la discipline scolaire concernée.
- Dégager le cheminement (structuration) suivi par l'enseignement dans l'enseignement de cette discipline scolaire.

Dès lors, émerge la nécessité de développer une recherche sur les pratiques d'enseignement en langue d'enseignement qui introduit la mise en œuvre de dispositifs de collecte de données variées permettant ainsi de caractériser la pratique à partir de plusieurs croisements de ces données. La présente étude tente d'appréhender l'activité des enseignants en s'appuyant sur ce qu'ils font réellement en classe avec les élèves, mais aussi sur ce qu'ils disent faire, c'est-à-dire sur les raisons qui les ont amenés à faire ce qu'ils ont fait.

1. TYPE DE RECHERCHE

En accord avec les objectifs poursuivis, la procédure méthodologique de la présente recherche s'inscrit dans une perspective qualitative visant, comme le signalent Denzin et Lincoln (1996, dans Savoie-Zajc, 2004), à « comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs impliqués leur donnent » (p. 126). Selon Creswell (2003), parmi les caractéristiques propres à une étude qualitative se démarque l'émergence de plusieurs aspects pendant l'étude, leur caractère inductif et interprétatif et leur regard holistique du phénomène, entre autres. De cette manière, dans la présente étude nous ne prétendons pas vérifier des hypothèses pour ensuite généraliser des résultats. Au contraire, nous nous intéressons à décrire, à analyser et à comprendre un phénomène de la réalité, c'est-à-dire les pratiques effectives des enseignants travaillant dans la discipline de la langue d'enseignement (soit l'espagnol) dans des secteurs socioéconomiques défavorisés. Plus simplement, nous prétendons étudier des « expériences déterminées [pour nous, les actions des

enseignants] telles qu'elles sont vécues [dans la salle de classe] [...] et rapportées par des personnes touchées par un phénomène précis [l'enseignement de la langue (espagnol)] » (Fortin, 2006, p. 29).

Dans ce cadre qualitatif, notre recherche s'inscrit également dans une étude de type descriptif et exploratoire (De Ketele et Roegiers, 1996). D'une part, elle est descriptive, car elle répond au besoin de décrire les pratiques des enseignants de la langue d'enseignement, telles qu'elles se déroulent en classe, à savoir les actions des enseignants. D'autre part, il s'agit d'une recherche exploratoire du fait qu'elle n'a pas pour but principal de prouver quelque chose (*Ibid.*), mais d'explorer ce qui se passe dans la classe de langue d'enseignement.

Compte tenu de la nature de notre question de recherche, des objectifs et de la visée exploratoire-descriptive, nous avons choisi comme approche méthodologique le cas multiple. Cette méthode, consistant à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle (Roy, 2006), nous a permis d'analyser les pratiques d'enseignants. Le choix de cette méthode est attribué au fait qu'elle est notamment appropriée pour des questions pratiques où l'expérience des acteurs est importante et le contexte de cette expérience, essentielle à connaître (Gagnon, 2005). Cette méthode a été très pertinente à notre recherche puisque, comme mentionnent Karsenti et Demers (2000), elle a légitimé le choix de cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées se sont manifestées.

De plus, dans les études de type qualitatif, il existe un intérêt particulier pour la signification des expériences vécues par les individus eux-mêmes plutôt que pour l'accumulation de données en vue d'autres études ou d'une généralisation. À ce sujet, en s'appuyant en Eisenhardt (1989), Karsenti et Demers (2000) remarquent que la représentativité du cas est secondaire, ce qui importe est la qualité du cas. Merriam (1988) signale aussi qu'en mettant l'accent sur la découverte et la compréhension du cas à l'étude, cette méthode est la plus prometteuse en ce qui concerne l'avancement

de la pratique éducative, surtout lorsqu'il s'agit de domaines de recherches peu traités, comme c'est le cas des recherches sur les pratiques effectives au Chili. Par conséquent, l'étude de cas comporte en elle-même une réelle valeur scientifique du fait du caractère poussé de l'analyse, des multiples observations et des comportements types qu'elle permet d'isoler (Yin, 2003).

L'étude de cas renvoie à un examen détaillé et complet d'un phénomène lié à une entité sociale (Fortin, 2006). Pour sa part, Yin (1994) définit cette méthode comme une

enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réel, où les limites entre le phénomène et le contexte de vie ne sont pas nettement évidentes et où des sources d'information multiples sont utilisées. (p. 13)

Mucchielli (2004) va dans le même sens en la comprenant comme une

technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques. (p. 92)

Cet auteur insiste sur le fait que l'étude de cas s'inscrit dans une situation réelle, prise dans son contexte naturel, pour l'analyser afin de constater comment le phénomène à l'étude se manifeste. L'étude de cas fournit de cette manière une situation où l'on peut « observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et [à] la richesse des situations sociales » (*Ibid.*, p. 92). Cette méthode consiste également à identifier des phénomènes récurrents parmi un certain nombre de situations. Ainsi, après avoir observé et analysé chaque situation elle-même, on compare les résultats obtenus pour en dégager les processus récurrents. En rendant compte des interrelations dynamiques, des interactions sociales et des productions collectives, l'étude de cas permet une investigation systémique de ce phénomène.

À l'instar de Karsenti et Demers (2000), nous insistons sur le fait que l'étude de cas se définit en quatre mots : particulière, descriptive, heuristique et inductive. Elle est particulière puisque l'objet d'étude est un système restreint (pour nous, les pratiques d'enseignement). Elle est descriptive, car elle se caractérise par une description comportant cependant des interprétations. Elle comprend un grand nombre de variables et décrit des interactions pendant un intervalle de temps. L'étude de cas est aussi heuristique, c'est-à-dire qu'elle améliore la compréhension du cas étudié et permet l'émergence de nouvelles interactions, de nouvelles variables, ce qui peut conduire à une reconstruction du phénomène. En outre, elle est inductive, c'est-à-dire que cette méthode dépend du raisonnement que fait le chercheur en fonction des observations. Ainsi, pour notre recherche, cette méthode a fourni une analyse détaillée des phénomènes dans leur contexte. Elle a également offert « la possibilité de développer des paramètres historiques, d'assurer une forte validité interne, c'est-à-dire que les phénomènes relevés sont des représentations authentiques de la réalité étudiée » (Gagnon, 2005, p. 3). Comme nous l'avons indiqué, l'étude de cas se caractérise par le fait qu'elle réunit des informations aussi nombreuses et aussi détaillées dans le but de saisir la totalité d'une situation. C'est pourquoi elle a besoin de recourir à des techniques de collecte de données aussi variées que les observations, les entrevues, les questionnaires, les documents, etc. (Chetty, 1996).

2. L'ÉCHANTILLONNAGE ET LES CAS

Considérant le type de recherche auquel nous faisons appel, nous avons eu recours à la méthode d'échantillonnage non probabiliste (Beaud, 2006), en constituant ainsi un échantillon de convenance. De cette manière, les sujets participant à notre étude ont consenti librement et volontairement à participer à notre recherche.

Selon Deslauriers et Kérisit (1997), l'échantillon non probabiliste ne se constitue pas au hasard, mais en fonction des caractéristiques précises que le chercheur veut étudier. De nombreux phénomènes ne peuvent être étudiés autrement, certains

d'entre eux ne peuvent se comprendre que par une analyse fine qui permet l'étude de cas, la monographie, l'observation participante, l'histoire de vie. Dans le cas de notre recherche, l'échantillon non probabiliste a été le plus efficace et le seul possible, puisque si la régularité et la taille de notre échantillon nous ont permis de connaître des aspects généraux de la réalité sociale, le caractère exemplaire et unique de ce type d'échantillon nous a donné accès à une connaissance détaillée et circonstanciée de cette réalité : les pratiques des enseignants.

2.1. La sélection de l'échantillon

En nous centrant sur la région métropolitaine du Chili, nous avons identifié premièrement les écoles ayant un indice de vulnérabilité (IVE-SINAE)⁶³ élevé. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation (Ministerio de Educación de Chile, 2009) et de la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas)⁶⁴, les communes se présentant comme les plus vulnérables sont celles placées dans la zone sud et la zone nord-ouest de la région (le Grand Santiago) comme la commune de San Bernardo, de San Ramón, Lo Prado, entre autres. Deuxièmement, auprès de l'ensemble d'écoles, nous avons choisi deux communes avec des caractéristiques similaires au regard de l'IVE-SINAE⁶⁵. Rappelons-le, notre étude a pour objectif de caractériser les pratiques en langue d'enseignement auprès des enseignants travaillant dans des secteurs défavorisés, sans aucune prétention à généraliser les résultats, mais plutôt de décrire et de comprendre ces pratiques.

⁶³ L'IVE (Indice de vulnérabilité de l'établissement) est un indicateur du niveau de vulnérabilité de chaque établissement éducatif. Jusqu'en 2006, cet indicateur était exclusivement calculé sur la base de l'information obtenue par des enquêtes annuelles appliquées par la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas del MINEDUC). Après 2007, cet indicateur a été modifié en créant l'IVE-SINAE, lequel est calculé sur la base de la mesure individuelle de vulnérabilité qu'effectue le Département de planification et d'études. Bien que les deux indicateurs soient présentés sous forme de pourcentage de vulnérabilité de l'établissement, ils rendent compte de vulnérabilités différentes. L'IVE reflète une vulnérabilité associée fondamentalement à la "pauvreté", tandis que l'IVE-SINAE exprime la condition à risque des étudiants de chaque établissement, en ajoutant trois nouvelles variables : la scolarité de la mère, la scolarité du père et le revenu mensuel familial.

⁶⁴ La JUNAEB est la commission nationale du ministère de l'Éducation chargé des besoins alimentaires et des bourses scolaires.

⁶⁵ Le choix d'école a dépendu également du consentement des enseignants à participer à l'étude.

Troisièmement, pour chaque commune, nous avons sélectionné deux écoles de taille moyenne, c'est-à-dire possédant au moins deux classes par niveau ciblé. Postérieurement, nous avons choisi des enseignants (4) qui ont participé au moins à un programme de perfectionnement dans la langue d'enseignement offert par le ministère de l'Éducation du Chili. Le fait d'avoir choisi des enseignants ayant suivi un perfectionnement dans la discipline de la langue répond au besoin de travailler avec des enseignants ayant connaissance des directives officielles actuelles en matière d'enseignement de la langue. Par ailleurs, dans le but de nous centrer de manière exclusive sur ce que fait l'enseignant dans la classe et de contrôler des variables interférentes plutôt liées à la dépendance socioéconomique des élèves, nous avons choisi des enseignants travaillant en troisième, quatrième, cinquième et sixième année du primaire.

Dans le but de contextualiser les pratiques des enseignants, nous avons aussi recueilli des renseignements généraux sur l'école de chaque enseignant : type d'administration, caractéristiques démographiques, conditions sociales, culturelles et économiques, conditions matérielles, entre autres ; de même que des renseignements particuliers sur chaque enseignant : formation antérieure, années d'expérience en enseignement primaire, etc. Le fait de recueillir ces informations a répondu aux constats que les pratiques d'enseignement ne sont pas indissociables du milieu où elles sont mises en œuvre. Au contraire, elles sont le produit d'un ensemble de dimensions où le contexte dans lequel elles s'inscrivent joue un rôle essentiel dans leur définition.

De cette manière, notre échantillon a été constitué par quatre enseignants/quatre cas, dont leurs caractéristiques générales sont celles décrites par la suite (Annexe A) :

- **Premier cas** : l'enseignant 1 possède un diplôme universitaire d'enseignant en éducation primaire et exerce la profession depuis plus de 20 ans, dont 11 ans dans l'école de notre échantillon ; il détient le statut d'enseignant permanent. Il nous mentionne qu'il a obtenu divers diplômes en éducation,

comme des diplômes en langue d'enseignement et en mathématiques, principalement ceux qui sont offerts par le ministère de l'Éducation. Il enseigne la plupart des disciplines scolaires prévues par le curriculum scolaire en 4e année, à l'exception de l'éducation physique et de la religion.

- **Second cas** : l'enseignant 2 de notre échantillon détient un diplôme universitaire d'enseignant d'éducation primaire, et il exerce la profession depuis 15 ans, dont 9 ans dans l'école qui fait partie de notre échantillon. Cet enseignant détient un statut permanent et enseigne uniquement en 4e année en assurant, tout comme l'enseignant 1, l'enseignement de la plupart des disciplines qui correspondent au curriculum scolaire de cette année de scolarité, à l'exception de l'éducation physique et de la religion. L'enseignant 2 a suivi plusieurs cours de perfectionnement en éducation et il possède aussi une spécialité en langue d'enseignement au primaire. Il a également suivi les cours offerts par le ministère de l'Éducation qui ont accompagné la réforme curriculaire dans les disciplines de base du curriculum scolaire.
- **Troisième cas** : l'enseignant 3 possède un diplôme universitaire d'enseignant d'éducation primaire. Il pratique la profession depuis 15 ans, dont 8 à l'école de notre échantillon. Dans cette école, l'enseignant a un statut permanent et enseigne en 5e année, en assurant uniquement l'enseignement de la langue d'enseignement et des sciences humaines. Il enseigne également ces deux disciplines dans les niveaux scolaires de 6e, 7e et 8e année de la même école. Cet enseignant a poursuivi plusieurs cours de perfectionnement en éducation, principalement les cours offerts par le ministère de l'Éducation dans le cadre de l'implantation de la réforme curriculaire.
- **Quatrième cas** : l'enseignant 4 possède également un diplôme universitaire d'enseignant d'éducation primaire avec une spécialité en langue d'enseignement. Il exerce la profession depuis moins de trois ans, dont une année dans l'école de notre échantillon. Dans cette école, l'enseignant a un statut d'enseignant par intérim, et enseigne en 4e année en assurant

uniquement l'enseignement de la discipline scolaire de la langue d'enseignement. À la même école de notre échantillon, l'enseignant 4 réalise également des ateliers pour renforcer la lecture et l'écriture à tous les niveaux scolaires de l'enseignement primaire. Pour ce qui est de la formation, cet enseignant a réalisé quelques cours de perfectionnement en éducation, et il est actuellement inscrit à une maîtrise en psychologie.

Les quatre enseignants qui ont constitué les cas de notre échantillon appartiennent à deux écoles. La première est localisée dans la zone sud du grand Santiago et la deuxième, dans la zone ouest de la même ville. Bien que les deux écoles aient des caractéristiques similaires, il existe quelques différences en ce qui concerne leur taille. Toutefois, en considérant uniquement le niveau de l'enseignement primaire, elles ont une taille moyenne, avec deux classes par niveau ciblé. Également, ces écoles sont des établissements qui fonctionnent avec des apports de l'État et se caractérisent par une population avec plus de 50 % de vulnérabilité sociale.

L'école 1⁶⁶ reçoit des élèves de la maternelle à la huitième année de l'enseignement primaire, ainsi qu'une population principalement monoethnique. Toutefois, il faut mentionner que ces dernières années ont vu une croissance importante des élèves issus de l'immigration. Concernant le niveau socioéconomique, selon l'Agencia de la calidad de la educación (2017), les élèves de cette école appartiennent au groupe socioéconomique moyen-faible⁶⁷, du seul fait que la plupart de leurs parents ont déclaré avoir entre neuf et 10 ans de scolarité, ainsi qu'un revenu annuel net familial fluctuant entre 350 USD et 570 USD⁶⁸. Toutefois, 70 % des élèves de l'école sont en

⁶⁶ Nous appellerons école 1 et école 2 les écoles où travaillent les enseignants qui ont participé à notre étude de manière volontaire dans le but de garder l'anonymat total des enseignants. Cette exigence avait également été une demande des directions de ces écoles.

⁶⁷ Il faut rappeler que le groupe socioéconomique d'un établissement est construit selon un indice composé de l'éducation et des revenus des parents des élèves qui fréquentent l'établissement, auquel s'ajoute l'indice de vulnérabilité (IVE) des élèves qui est déterminé par JUNAEB. L'on considère cinq catégories : faible, moyen-faible, moyen, moyen-élevé et élevé.

⁶⁸ Selon la dernière enquête CASEN, la population chilienne qui se trouve dans le décile I a obtenu, pour l'année 2015, un revenu moyen de 299 USD ; la population du décile V a obtenu un revenu

situation de vulnérabilité sociale. L'école accueille près de 500 élèves et 37 enseignants y travaillent. Elle a aussi deux classes par niveaux scolaires.

En ce qui a trait aux acquis scolaires⁶⁹ des élèves de quatrième année en lien avec la langue d'enseignement, les dernières évaluations nationales (SIMCE) montrent que les élèves de cette école obtiennent des résultats variables. En compréhension de lecture, ils ont obtenu un score de 224 points en 2013, et en 2014, ce score a augmenté de 7 points (231). En 2015, les résultats mettent en évidence une augmentation significative de 33 points par rapport aux résultats de 2013, mais, en 2016, ce score a connu une baisse de 39 points, ce qui représente le résultat le plus bas des dernières années, soit 218 points. Si l'on considère les autres écoles du pays ayant les mêmes caractéristiques socioéconomiques, cette école a obtenu 36 points en dessous de la moyenne nationale de 2016. De plus, si nous analysons ces résultats en fonction des standards d'apprentissage prescrits par le curriculum scolaire national pour la quatrième année du primaire, ils démontrent que près de 70 % des élèves de la première école de notre échantillon se trouvent dans la catégorie "insuffisante". Cela signifie que plus de la moitié des élèves qui ont participé à cette évaluation ne maîtrisent pas, de manière consistante, les connaissances et les habiletés essentielles exigées par le curriculum dans le domaine de la langue. Concernant le pourcentage des élèves qui se placent dans la catégorie "suffisante", seulement le 12 % réussissent ce qui est demandé par le curriculum en quatrième année.

L'école 2 accueille des élèves de la maternelle au secondaire et sa population est fondamentalement monoethnique. Quant au niveau socioéconomique, les élèves de cette école sont classés dans un niveau moyen, étant donné que la plupart de leurs parents ont mentionné qu'ils détenaient une scolarité de 10 à 11 années, de même qu'un revenu net familial fluctuant entre 570 USD et 650 USD (Agencia de la calidad de la

moyen de 967 USD et la population du décile X a obtenu dans la même année un revenu moyen de 4 791 USD (Gobierno de Chile, 2016).

⁶⁹ Également, il faut se rappeler que les apprentissages des élèves sont évalués par le SIMCE. Pour plus d'informations, voir les éléments exposés dans le premier chapitre de la thèse à ce sujet.

educación, 2017). Toutefois, 55 % de ces élèves sont en situation de vulnérabilité sociale. Cet établissement reçoit près de 1 600 élèves et 62 enseignants y travaillent.

Pour ce qui est des acquis scolaires dans la discipline de la langue d'enseignement, les dernières évaluations nationales (SIMCE) exposent des résultats plutôt homogènes avec une tendance à la baisse chez les élèves de cette école. Ainsi, en 2013, les résultats en compréhension de lecture présentaient un score de 238 points, ce qui a augmenté de 3 points (241) en 2014. En 2015, ces élèves ont obtenu le même score qu'en 2013, mais en 2016, ceux-ci ont chuté de 9 points par rapport aux résultats de 2015, avec 229 points. En considérant l'ensemble des écoles du pays qui ont les mêmes caractéristiques socioéconomiques, l'école 2 de notre échantillon présente un écart de 39 points en dessous de la moyenne nationale 2016. Si nous regardons ces derniers résultats au regard des standards d'apprentissage prescrits par le curriculum scolaire pour la quatrième année du primaire, près de 55 % des élèves de l'école 2 se situent dans la catégorie "insuffisante", c'est-à-dire que plus de la moitié des élèves qui ont participé à cette évaluation ne maîtrisent pas les connaissances et les habiletés essentielles exigées par le curriculum scolaire dans le domaine de la langue. Le pourcentage des élèves qui se situe dans la catégorie "suffisante" et qui réussit ce qui est demandé par le curriculum est uniquement le 16,1 %.

2.2. Considérations éthiques

Cette étude a été faite en respectant les différentes règles d'éthique que la recherche réalisée auprès d'êtres humains oblige. Notre recherche suit les directives de la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, approuvée et mise en vigueur par le Conseil d'administration de l'Université de Sherbrooke (1998).

Par conséquent, nous avons fourni aux participants des informations concernant notre étude à laquelle ils ont contribué. D'abord, nous avons envoyé une

lettre de demande contenant une brève description de notre recherche, en faisant ressortir l'importance de leur participation et surtout l'engagement de confidentialité que nous assumons au sujet de leur identité. Une fois que les enseignants ont décidé de participer à notre projet, nous avons sollicité toutes les permissions nécessaires par le biais de lettres individuelles : direction de l'école et parents des élèves concernés. La planification des activités (entrevues, vidéoscopie, recueil des informations) à développer avec les enseignants a été organisée avec les participants. Ils ont été également informés des mesures mises en œuvre pour assurer leur anonymat et la confidentialité des informations fournies, la protection contre tout dommage éventuel ainsi que le droit de se retirer de l'étude à n'importe quel moment de sa réalisation. Nous avons demandé aussi à chaque enseignant son consentement libre et éclairé. Pour ce faire, chaque enseignant a signé un formulaire de consentement (Annexe E).

3. LA COLLECTE DE DONNÉES

À l'instar de Yin (2003), Gagnon (2005) insiste sur le fait que toute collecte de données dans une recherche soutenue par l'étude de cas doit reposer sur les trois caractéristiques suivantes :

- a) Premièrement, l'utilisation de sources multiples pour recueillir des données sur chaque cas. Cela permettra au chercheur d'analyser une variété de données, « de tracer des lignes de convergence et de renforcer la validité de construit » (p. 63). Ces idées font appel à la triangulation de méthodes de collecte de données visant à vérifier systématiquement que l'information collectée d'une source est corroborée par une ou plusieurs sources. À ce propos, la triangulation s'avère l'une des meilleures méthodes de validation de données pour ce type d'étude (Miles et Huberman, 2003 ; Yin, 1994). Parmi cette variété des sources à utiliser permettant de recueillir des informations, Yin (2003) mentionne notamment l'entrevue, l'observation, les documents d'archives et les artefacts physiques.

- b) Deuxièmement, il faut créer une base formelle de données de manière à ce que d'autres personnes puissent revoir directement les données pour vérifier les analyses et les conclusions.
- c) Troisièmement, il est nécessaire de maintenir une chaîne d'évidences pour assurer la cohérence et démontrer la fiabilité des données. Cette chaîne doit aussi couvrir les circonstances de la collecte de ces données.

Ainsi, étant donné la complexité de notre objet d'étude et en considérant que la pratique d'enseignement s'inscrit et se développe dans une temporalité dépassant largement ce qui se fait dans la classe, notre collecte de données a pris en compte les trois moments ou étapes caractérisant toute action humaine : l'étape de la projection (planification), l'étape de l'action en cours de déroulement (actualisation) et l'étape de l'interprétation (postaction) (Lenoir *et al.*, 2007 ; Maubant, Lenoir, Routhier, Araújo-Oliveira, Lisée, Hassani, 2005 ; Schutz, 1987). En considérant ces trois moments (t1 – t2 – t3) caractérisant de façon large l'action enseignante, nous avons recueilli pour chaque enseignant (chaque cas) des informations au sujet des quatre objectifs de notre étude : a) dégager les finalités associées à l'enseignement de la discipline en question ; b) identifier les objets d'enseignement privilégiés dans l'enseignement de la discipline scolaire de la langue d'enseignement ; c) dégager le cheminement (structuration) suivi par l'enseignant dans l'enseignement de la langue ; d) identifier les moyens (matériels et symboliques) d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement de la discipline scolaire concernée.

Dans ce contexte, nous avons fait appel à deux types de technique de recueil de données : les entrevues semi-dirigées (premier et troisième temps) et l'observation directe (deuxième temps).

3.1. La méthode et les techniques de collecte de données

3.1.1. *L'entrevue semi-dirigée de planification et de postaction : temps 1 et temps 3*

En général, une entrevue a pour objectif d'obtenir « des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations individuelles » (Van der Maren, 1996, p. 312). Différents auteurs la définissent aussi de façon large comme une interaction verbale, une conversation entre un interviewer et un interviewé. Dans le cadre de notre étude, en ce qui concerne l'entrevue semi-dirigée, à l'instar de Savoie-Zajc (2006), nous l'avons comprise comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement [...] afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène » (p. 295).

À cet égard, nous l'avons déjà mentionné, notre échantillon a été composé de sujets qui ont consenti librement et volontairement à participer à l'étude. Ils partagent leurs savoirs (pratiques) sur leurs manières particulières d'enseigner au primaire la langue d'enseignement. De manière conjointe, il est possible, en caractérisant leurs pratiques, d'en arriver à une compréhension du phénomène à l'étude : les pratiques des enseignants mises en œuvre dans la discipline de la langue d'enseignement. Ainsi, cette façon de comprendre l'entrevue semi-dirigée a impliqué que les parties concernées ont un intérêt particulier à contribuer à la construction de sens du phénomène étudié.

D'après Savoie-Zajc (2006) et en prenant en compte des paradigmes interprétatifs et constructivistes, trois postulats définissent une entrevue. Premièrement, elle est une sorte d'événement linguistique « teintée par les choix sémantiques et syntaxiques des interlocuteurs » (*Ibid.*, p. 297). À ce sujet, l'entrevue semi-dirigée peut être saisie comme une “narration, unité de sens” où les différentes parties qui la composent constituent un tout organisé, cohérent et imprégné de la signification du phénomène à l'étude. Deuxièmement, ce type d'entrevue reposerait également sur l'idée que la perspective de l'autre a du sens, ce qui permettrait de la

connaître et de l'expliciter. Troisièmement, ce type d'entrevue considère la nature changeante de la réalité, ce qui fait appel au caractère situationnel et singulier de toute interaction verbale et sociale comme c'est le cas des pratiques d'enseignement. En résumé, l'entrevue semi-dirigée (soit de planification, soit de postaction) comporte deux objectifs centraux : a) rendre explicite l'univers de l'autre et b) comprendre son monde (Savoie-Zajc, 2006). Nous avons appréhendé ces deux objectifs en lien avec l'actualisation d'une situation d'enseignement-apprentissage développée par l'enseignant dans le cadre de l'enseignement de la langue.

De cette manière, dans un premier temps, l'entrevue semi-dirigée a été axée sur la planification des actions enseignantes lors d'une situation d'enseignement-apprentissage dans le cadre de l'enseignement de la langue au primaire. Notre entrevue de planification a répondu à ce que Schutz (1987) appelle "projet préconçu" dans sa conceptualisation de la notion d'action. Rappelons-le, « tout projet consiste en une anticipation du futur [...], ce n'est pas le processus de l'action au moment où il se déroule, mais l'acte imaginaire comme s'il s'était réalisé qui est le point de départ de tous les projets que l'on peut faire » (p. 26). Ce *modo futuri exacti*, comme l'appelle l'auteur, prend en compte les connaissances dont les acteurs disposent déjà, c'est-à-dire leurs expériences au sujet de l'action à réaliser. Comme le remarque Friedrich (2001), « le sujet élabore son projet en se référant à une connaissance disponible qui est constituée d'expériences potentielles dont le sujet s'attend à ce qu'elles soient similaires à celles du passé » (p. 102). Ce projet préconçu renvoie aux "motifs-en-vue-de" (une visée projective), des motifs faisant référence à des fins qui permettent postérieurement l'accomplissement de l'action. D'après Schutz (1987), ces motifs, étant une condition *sine qua non* à toute action future, assurent au sujet de percevoir l'action en cours dans une perspective temporelle projective.

De cette façon, en formulant des questions sur ce projet préconçu (la planification), chaque enseignant – sous la forme d'un descriptif – nous a fourni des renseignements au sujet de son action future touchant une situation effective

d'enseignement-apprentissage inscrite dans le cadre de la discipline scolaire de la langue d'enseignement, c'est-à-dire à l'égard des quatre constituants qui la caractérisent (finalités, objets d'enseignement, activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation). Ainsi, cette entrevue nous a permis des renseignements sur les aspects suivants :

- l'activité en général : brève description sur l'activité à réaliser, si cette activité s'inscrit à l'intérieur d'un cheminement, les questions que l'enseignant s'était posées lors de la planification, le rôle joué des programmes d'études dans cette planification ;
- les intentions visées par l'activité ;
- les objets d'enseignement privilégiés pour cette activité et son déroulement ;
- les procédures d'enseignement ;
- les matériels à utiliser ;
- les aspects/éléments d'évaluation de la situation d'enseignement-apprentissage.

Dans le but de contextualiser ces informations et de réaliser une analyse la plus fine possible, l'entrevue de planification a demandé également des renseignements sur la discipline scolaire et l'enseignement de la langue. Des informations portant sur

- l'importance accordée à l'enseignement de la discipline scolaire en question ;
- la place des objets d'enseignement ;
- les méthodes ou modèles utilisés pour enseigner ces objets d'enseignement ;
- les caractéristiques essentielles d'une démarche dans la discipline de la langue d'enseignement ;
- les difficultés que comporte cet enseignement ;
- les procédures d'évaluation liées à l'enseignement de la langue soit l'espagnol comme langue d'enseignement.

À cet effet, nous avons créé une guide d'entrevue comportant 26 questions (Annexe B) auxquelles chacun des enseignants a répondu verbalement. Dans ce

contexte, tel que nous l'avons énoncé, chacune des questions nous a apporté des informations liées à chaque objectif de notre étude, comme le montre le tableau 5.

Tableau 5
Les relations entre les objectifs de la recherche et l'entrevue de planification

Objectifs de la recherche	Numéros correspondant aux questions de l'entrevue de planification
Dégager les finalités associées à l'enseignement de la langue d'enseignement au primaire.	1-2-3-8-9-14
Identifier les objets d'enseignement privilégiés dans l'enseignement de la discipline scolaire concernée au primaire.	4-17-18-19-20-21
Dégager le cheminement (structuration), ainsi que la démarche suivie par l'enseignant dans l'enseignement de la langue	5-6-11-26
Identifier les moyens (symboliques et matériels) d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement de la discipline scolaire en question.	6-7-10-12-22-23-24-25

Pour ce qui est de l'entrevue semi-dirigée de postaction, elle s'est inscrite dans la logique des *“motifs-parce-que”* (une argumentation justificatrice) (Schutz, 1987). Ces motifs font appel à l'expérience passée du sujet déterminant son agir. Ceux-ci, comme le mentionne Friedrich (2001), nous ont permis de recueillir des informations sur la manière dont le sujet a réalisé son *“motif-en-vue-de”*, c'est-à-dire son *modo futuri exacti*. Par conséquent, ces *“motifs-parce-que”* peuvent être saisis seulement une fois l'action terminée. Ainsi, c'est à partir de l'acte accompli « qu'on doit reconstruire l'attitude de l'acteur envers son action » (p. 103) pour pouvoir finalement la comprendre. À ce propos, Tardif et Gauthier (2001) vont dans le même sens lorsqu'ils relèvent que la meilleure manière d'accéder à la rationalité du sujet, c'est de s'interroger sur le pourquoi, c'est-à-dire sur les causes, les raisons et les motifs de son discours et de son action : « La notion de *pourquoi* englobe par conséquent l'ensemble des arguments ou des motifs que peut fournir un acteur pour rendre compte de sa

conduite » (*Ibid.*, p. 222). Par ailleurs, comme l'explicitent ces auteurs, le *pourquoi* comprend aussi le comment, dans le sens où les moyens utilisés par l'acteur dans le but d'atteindre ses fins, son également fondées sur des motifs, des choix, des décisions.

Ainsi, l'entrevue postaction, correspondant à notre troisième temps (t3), s'est attachée à la verbalisation des motifs de l'action réalisée. Effectuée à la suite du déroulement d'une situation d'enseignement-apprentissage (l'action effective de l'enseignant) inscrite dans le cadre de notre discipline, cette entrevue a tourné autour des particularités qui l'ont caractérisée. Étant donné que toute action est soutenue par des moyens – symboliques, matériels et relationnels –, l'entrevue de postaction a cherché à faire évoquer les motifs pour lesquels l'enseignant a traité certains objets d'enseignement, le pourquoi de son choix au sujet de dispositifs d'enseignement et d'évaluation ainsi qu'une clarification sur les liens qu'il a établis entre ces dispositifs et ces objets d'enseignement. Ainsi, en jetant un regard rétrospectif sur la propre action, cette entrevue a eu pour objectif de faire ressortir les raisons possibles du changement au cours du déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage vécue. Ce sont alors tant les potentialités que les contraintes de l'action enseignante qui ont été questionnées à ce moment-là.

À cet effet, nous avons créé une guide d'entrevue comportant 12 questions (Annexe C) auxquelles chacun des enseignants a répondu verbalement. Dans ce contexte, chacune des questions nous a fourni des informations liées aux objectifs de notre étude, comme le montre le tableau 6.

Tableau 6
Les relations entre les objectifs de la recherche et l’entrevue de postaction

Objectifs de la recherche	Numéros correspondant aux questions de l’entrevue de postaction
Dégager les finalités associées à l’enseignement de la langue d’enseignement au primaire.	1-10-12
Identifier les objets d’enseignement privilégiés dans l’enseignement de la discipline scolaire concernée au primaire.	1-2-3-4-12
Dégager le cheminement (structuration), ainsi que la démarche suivie par l’enseignant dans l’enseignement de la langue	4-5-6-7-8-12
Identifier les moyens (symboliques et matériels) d’enseignement et d’évaluation dans l’enseignement de la discipline scolaire en question.	3-4-9-10-11-12

3.1.2. L’observation (vidéoscopie) : temps 2

Pour recueillir de l’information dans notre deuxième temps, c’est-à-dire pour le moment où l’enseignant actualise son plan d’action, l’action même d’enseigner, nous avons eu recours à la méthode de l’observation directe par l’entremise de l’enregistrement audiovisuel des situations d’enseignement-apprentissage : la vidéoscopie.

Dans un sens large, la méthode de l’observation a pour objectif de décrire le réel, le quotidien, les comportements sociaux à partir d’une relation humaine, en s’appliquant à une situation sociale délimitée dans l’espace et dans le temps. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995) mentionnent que l’observation est une technique de recherche qualitative qui « convient bien à la situation du chercheur qui souhaite comprendre un milieu social qui lui est étranger ou extérieur au départ, lui permettant de s’intégrer progressivement aux activités des gens qui y vivent » (p. 102). Ces

auteurs, à l'instar de Pourtois et Desmet (1988), signalent également que cette méthode facilite la collecte de données qui dépassent les aspects descriptifs pour s'attacher à découvrir le sens, la dynamique des actes et des événements. Dans le même ordre d'idées, Quivy et Van Campenhoudt (1995) relèvent que, grâce à l'observation, il est possible de saisir ces actes et ces événements au moment où ils se produisent, en faisant appel à la seule méthode de recherche sociale capable de les capter sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoin. Ainsi, cette méthode donne la possibilité d'une « appréhension plus complète, plus dense et plus significative de la situation à l'étude » (Laperrière, 2006, p. 274). Arborio et Fournier (2005) soulèvent pour leur part que l'observation est une méthode « particulièrement adaptée pour enquêter sur les comportements qui ne sont pas facilement verbalisés ou qui le sont trop et où l'on risque de n'accéder qu'à des réponses convenues » (p. 20). L'observation accorde également la possibilité de recueillir des données verbales et non verbales, des événements et des comportements manifestes plutôt que des déclarations sur ces derniers. C'est ainsi que l'observation « vise à la compilation de l'information la plus complète possible sur une situation particulière : il s'agit d'une démarche intensive plutôt qu'extensive de connaissance du réel » (Laperrière, 2006, p. 272).

Ainsi, en nous penchant sur une posture plutôt interprétative de l'observation (Emerson, 1981 ; Laperrière, 2006), nous avons visé d'abord à décrire les actions enseignantes inscrites dans des situations d'enseignement-apprentissage de la discipline de la langue d'enseignement au primaire pour ensuite comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques. Comme nous le verrons ci-après, le fait de nous centrer sur une posture interprétative demande aussi que nous accordions une attention particulière aux interactions entre les acteurs lorsqu'ils coconstruisent leur monde. Bien que dans le cadre de notre étude nous nous intéressons notamment aux actions enseignantes et que la place de l'élève reste secondaire, nous comprenons aussi que les actions enseignantes ne peuvent être appréhendées que par les interactions se produisant entre l'enseignant et les élèves.

D'après ce qui vient d'être mentionné, l'observation comporte d'innombrables avantages : elle permet d'enregistrer des événements réels (l'étude se centre sur un événement réel, au moment où il se produit, ce qui ne dépend pas de la reconstruction verbale de la personne observée) ; elle présente un plus bas degré d'artificialité dans la situation de collecte (une certaine authenticité des comportements et des événements) et elle facilite la captation des situations complexes. Toutefois, cette méthode est aussi porteuse de désavantages comme le risque d'interprétation des faits observés et les limites de l'observateur pour enregistrer la totalité des événements et des comportements. Pour ce qui est de la première limite – l'interprétation des faits observés –, tel que nous le verrons dans le point suivant, premièrement, nous avons tenu compte de notre question de recherche ainsi que d'une confrontation avec les éléments opératoires dégagés de notre cadre conceptuel. Deuxièmement, tel que nous l'avons déjà énoncé, une interprétation des données nous permettant une caractérisation des pratiques d'enseignement a besoin des interprétations des acteurs impliqués ; elle demande donc que les données dégagées par l'entremise de l'observation soient soumises à un processus de triangulation avec les données provenant des entrevues de planification et postaction. Par conséquent, étant donné la nature et la complexité de notre objet d'étude, l'observation a constitué un moyen privilégié dans la mesure où elle nous a permis de tenir compte des pratiques effectives et de les confronter aux pratiques déclarées (Altet, 2017 ; Bru, 1991, 2002a ; Talbot, 2012). Quant à la deuxième limite – les limites de l'observateur –, nous avons eu recours à l'enregistrement audiovisuel : la vidéoscopie.

En ce qui concerne l'enregistrement vidéo, bien qu'il ne résolve pas les problèmes liés à l'objectivité, il a été un outil approprié pour notre collecte des données vu la nature de notre objet de recherche. À cet égard, Morse et Bottorf (2003) mentionnent que l'utilisation de la vidéo facilite l'analyse de comportements de courte durée lorsque le caractère distinctif des événements n'est pas constant dans le temps et lorsque l'on a besoin d'une description la plus détaillée de ces événements, en nous assurant ainsi un retour d'information immédiat et notamment réaliste sur le

phénomène à l'étude. Pour leur part, Hiebert, Gallimore, Garnier, Givvin, Hollingsworth, Jacobs, Chui, Wearne, Smith, Kersting, Manaster, Tseng, Etterbeek, Manaster, Gonzales et Stigler (2003) indiquent que les enregistrements vidéo offrent la possibilité d'étudier des processus complexes, surtout en matière de pratiques effectives étant donné la multiplicité de variables interagissant dans un même laps de temps. Ainsi, ces auteurs insistent sur le fait que la vidéo permet de capter de multiples détails difficiles à recueillir par les mêmes acteurs et par un seul observateur. De cette manière, la captation par vidéo facilite une vision plus intégratrice de la réalité et du phénomène à l'étude, ainsi que l'intégration d'informations qualitatives et quantitatives (descriptives), en reconstruisant l'étude de différentes vidéos avec des optiques différentes, mais complémentaires. Les vidéos simplifient donc la communication de résultats, parce qu'elles expriment des images et des représentations explicites du phénomène étudié avec une précision et une richesse difficiles à obtenir par d'autres moyens.

Ainsi, par l'entremise de la vidéoscopie nous avons eu accès au vécu de la classe pour capter aussi bien le "quoi" que le "comment" des actions des enseignants dans des situations d'enseignement inscrites dans la discipline de la langue d'enseignement. De cette manière, sans les limitations de la séquentialité des événements dans le temps réel, nous avons pu comparer et contraster les différents cas pour arriver à une caractérisation détaillée et globale des pratiques des enseignants.

En somme, pour notre deuxième temps, nous avons procédé à l'observation directe par l'entremise de la vidéoscopie de quatre cas, quatre situations d'enseignement-apprentissage de la discipline de la langue d'enseignement, d'environ 70 minutes⁷⁰ chacune. L'image et le son ont été captés par une caméra opérée par le chercheur pour ensuite les numériser afin de réaliser une analyse plus facile en ayant recours au logiciel *Studio Code*®. Ce logiciel nous a offert la possibilité d'analyser les

⁷⁰ La grille horaire dans le curriculum chilien est généralement divisée en heures académiques de 45 minutes.

données audiovisuelles de manière très sophistiquée, en nous permettant un découpage des actions significatives des enseignants. C'est ainsi qu'en utilisant l'observation par l'entremise de la vidéoscopie, nous avons capté toutes les actions enseignantes qui se sont déroulées pendant la période de temps prévue. Bien que nous nous intéressions particulièrement aux aspects didactiques propres à la discipline de la langue d'enseignement, nous n'avons pas demandé aux enseignants de traiter ou de donner un cours sur un objet d'enseignement quelconque. Au contraire, notre consigne aux enseignants a été de continuer dans leur planification et plutôt de choisir le moment le plus représentatif de leur enseignement. Avec cette consigne, nous avons tenté, d'une part, d'éviter les résistances bien connues parmi les enseignants envers l'observation en classe et, d'autre part, de connaître effectivement quels sont les objets d'enseignement privilégiés par ces enseignants (à l'intérieur de notre discipline) ainsi que leurs finalités et leurs façons de les actualiser.

Ce temps de la pratique (t2) nous a permis d'identifier quels sont les objets d'enseignement effectivement traités par l'enseignement, ainsi que les divers dispositifs d'enseignement-apprentissage. De plus, ce deuxième temps de pratique enseignante nous a donné la possibilité de dégager : a) les finalités didactiques propres à la discipline de la langue d'enseignement ; b) le cheminement et la démarche qui caractérisent les pratiques. De cette manière, chacun des constituants de la discipline de la langue d'enseignant a facilité l'opérationnalisation des pratiques analysées.

4. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DE DONNÉES

D'une manière générale, lorsqu'il s'agit d'une recherche qualitative soutenue par une méthode d'étude de cas multiples, l'analyse de données suit trois étapes : la condensation de données, leur codage et leur analyse (Gagnon, 2005 ; Miles et Huberman, 2003). C'est dans cette logique que par la suite nous présentons la manière dont nous avons traité les données textuelles issues des entrevues ainsi que celles provenant de l'observation.

4.1. Les entrevues de planification et de postaction

Pour ce qui est des données textuelles – les données provenant des entrevues de planification et de postaction –, elles ont été traitées par l’entremise d’une analyse de contenu (Bardin, 2007 ; Sabourin, 2006). D’après Sabourin (*Ibid.*), l’analyse de contenu est définie comme « une technique de recherche objective, systématique et quantitative de description de contenu manifeste de la communication » (p. 365). L’objectivité de ce type d’analyse, explique Albarello (2004), répondrait au besoin de réviser plusieurs fois le matériel afin d’arriver au même résultat. La systématisme signifie que « tout le contenu doit être ordonné et intégré dans des catégories choisies et où aucun élément relatif à la problématique ne doit être omis » (*Ibid.*, p. 80). Le fait qu’elle soit quantitative renvoie à l’idée de dénombrer les éléments significatifs et de calculer leur fréquence.

Comme le précisent Quivy et Van Campenhoudt (2005), l’analyse de contenu nous a offert « la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité » (p. 230). Ainsi, le choix de termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d’agencement, la construction du discours et son développement ont constitué des sources d’information nous aidant à mieux connaître le phénomène à l’étude. Cependant, l’objectif de l’analyse de contenu n’est pas de comprendre le fonctionnement du langage en tant que tel. Au contraire, elle s’intéresse aux aspects formels de la communication, ceux qui sont considérés comme des indicateurs de l’activité cognitive du locuteur, ou bien des significations (sociales, politiques, identitaire, etc.) qu’il donne à son discours.

L’analyse de contenu se fonde sur l’explicitation des règles de lecture, d’interprétation et de codage. Comme tout texte, dans la lecture du verbatim, deux types de significations sont possibles : l’une explicite et l’autre implicite. La première destinée à décrire les informations et la deuxième axée sur leur interprétation : « on

part du discours et on en déduit de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message » (Albarelo, 2004, p. 80). De cette manière, l'analyse du contenu permet d'abord de découvrir la signification des messages et la mise en relation des textes permet ensuite de saisir la complexité du phénomène et d'en dégager une vue d'ensemble.

Pour analyser les données issues de nos entrevues, nous nous sommes appuyés sur un système catégoriel mixte, c'est-à-dire sur un système des catégories résultant de la confrontation entre les éléments opératoires provenant du cadre conceptuel et les éléments significatifs émergeant de l'analyse même (tableau 7). Ainsi, tout d'abord, nous avons procédé à une transcription du discours oral provenant des réponses données par chacun des quatre enseignants aux questions posées (verbatim des entrevues de planification et de postaction). Cette transcription s'est réalisée à l'aide du logiciel Word®, pour faire ensuite une "lecture flottante" (Bardin, 2007) dans le but général de se familiariser et de connaître globalement le document à analyser : les caractéristiques générales de la situation d'enseignement-apprentissage, l'objet ou les objets d'enseignement énoncés, les difficultés soulevées, les procédures envisagées, les obstacles prévus, etc.

Selon Bardin (2007) et L'Écuyer (1990), cette lecture flottante a pour objectif de choisir les documents tout en se donnant une vue d'ensemble, de formuler des hypothèses et des objectifs pour l'analyse proprement dite, d'élaborer des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Des commentaires et des remarques ont été faits pendant cette lecture. Nous avons poursuivi avec une deuxième lecture de l'ensemble des verbatim (quatre cas) qui a pour but de dégager le plus grand nombre d'unités de sens (expressions, phrases, etc.) pertinentes à chaque question posée lors des entrevues. Les unités de sens ont été enregistrées dans un autre document. Par la suite, nous avons décrit ce qui a été le plus relevant pour chaque cas séparément. Lors de l'analyse de nos résultats, nous avons regroupé les unités de sens en faisant ressortir de nouvelles catégories. Il s'agit d'une rubrique significative regroupant les éléments

du discours de même nature, du même ordre, du même registre. Dans notre cas, la construction de catégories répond aux éléments clés de notre objet d'étude, mais tel que nous l'avons signalé, cette rubrique est restée ouverte à des informations nouvelles non prévues qui pourraient surgir. Nous avons finalisé alors avec une description détaillée : d'abord pour chaque cas individuellement et ensuite pour l'ensemble de ceux-ci. La première description est introduite dans la présentation des résultats et la deuxième description au fur et à mesure de l'interprétation de ceux-ci en considérant des éléments communs et des éléments différenciateurs de la pratique enseignante.

Comme énoncé précédemment, l'analyse provenant des entrevues de planification et de postaction a été appuyée par un système catégoriel. Les principales catégories sont celles décrites dans le tableau 7. Comme il s'agit d'un système catégoriel mixte, celui-ci, après nos analyses, a considéré d'autres indicateurs.

Tableau 7
Éléments à considérer dans l'analyse des données textuelles

Catégorie	Définition
Les finalités privilégiées de la discipline scolaire de la langue d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Finalités d'ordre général. Ces finalités répondent aux demandes faites par la société et par l'école vers la discipline scolaire de la langue d'enseignement. Nous trouvons deux types de finalités : <ul style="list-style-type: none"> a) finalités extrascolaires : elles font référence aux demandes de la société. Par exemple, le fait de posséder de fortes compétences linguistiques est une condition préalable à la participation à la vie sociale et civique. Dans ce cas, la discipline de la langue d'enseignement est importante puisqu'elle aide à remplir la fonction de socialisation et d'intégration à la vie ; b) finalités intrascolaires : elles renvoient aux demandes internes à l'école faites par les autres disciplines à notre discipline. Ici, la discipline scolaire de la langue d'enseignement remplit un rôle instrumental. - Finalités didactiques. Ces finalités mettent en évidence les façons dont les savoirs propres à notre discipline ont été traités au long de son histoire. Nous trouvons ici : <ul style="list-style-type: none"> a) finalité axée sur les normes : cette finalité centre l'enseignement et l'apprentissage de la langue d'enseignement sur les aspects notamment normatifs que comporte la langue, en promouvant le développement d'une langue idéale ainsi que la stabilité et l'uniformité du fonctionnement langagier ;

	<p>b) finalité axée sur le fonctionnement langagier : cette finalité accorde une importance particulière à l'apprenant et l'adaptation aux situations de communication réelle. Ces finalités orientent le processus d'enseignement-apprentissage de la langue sur l'ensemble des savoir-faire propres aux êtres humains socialisés : produire et comprendre.</p>
Dispositif didactique prédominant	<p>La structuration de la classe est comprise comme le cheminement suivi par l'enseignant, incorporant notamment des procédures propres à l'enseignement des objets d'enseignement de la langue. Ce cheminement peut transiter entre deux sortes de dispositifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traditionnel. Ce dispositif suit le cheminement suivant : <ul style="list-style-type: none"> a) l'enseignant expose l'activité ; b) les élèves travaillent individuellement en utilisant le texte scolaire (ou un autre moyen) ; c) l'élève répète le contenu à apprendre (la discussion et l'aide réciproque n'existent pas) ; d) l'enseignant émet un jugement ou une sanction (une note par exemple). - De recherche. Ce dispositif suit le cheminement suivant : <ul style="list-style-type: none"> a) l'enseignant expose une activité de motivation en lien avec une situation conflictuelle propre à la réalité des élèves ; b) il explique les questionnements ou les problèmes de cette situation ; c) les élèves fournissent des hypothèses ; d) l'enseignant et les élèves sélectionnent les sources d'information et planifient la situation ; e) les élèves recueillent, sélectionnent et classifient les données ; f) l'enseignant généralise les conclusions dégagées par les élèves ; g) l'enseignant et les élèves communiquent les résultats obtenus. <p>Entre ces deux types de dispositifs didactiques, il est possible de trouver les dispositifs énoncés par Rey (1999, 2001) :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) explication-application ; b) observation-application-compréhension ; c) problème-compréhension-application.
Les objets d'enseignement à traiter et traités	<p>Les objets d'enseignement sont définis comme les savoirs à traiter ou traités par l'enseignant. Les savoirs sont compris comme un système symbolique auquel s'ajoutent des règles d'usage (Beillerot, 1999). En lien avec la discipline de la langue d'enseignement, nous trouvons deux dimensions de la discipline associées à deux types de savoirs : le savoir-faire et les savoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La dimension opératoire (savoir-faire) faisant référence à l'expression et à la compréhension du langage. Cette dimension est composée des sous-dimensions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> a) l'oral : les savoirs associés à l'enseignement de l'oralité ; b) l'écrit : les savoirs associés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture ;

	<ul style="list-style-type: none"> - La dimension réflexive (savoirs) renvoyant à l'objectivation de la langue. Cette dimension est composée de la sous-dimension suivante : <ul style="list-style-type: none"> a) le fonctionnement de la langue définie par la capacité grammaticale qui est associée aux savoirs sur la phonologie, le lexique, l'orthographe, la morphologie et la syntaxe.
Dispositifs soutenant l'enseignement et l'apprentissage des objets d'enseignement	<p>Les dispositifs font référence à des moyens matériels et symboliques qui modélisent les comportements et les conduites sociales, cognitives et communicatives des sujets.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dispositifs instrumentaux. Ces dispositifs renvoient à des instruments techniques aidant à atteindre une fin déterminée. Nous établissons une distinction entre : <ul style="list-style-type: none"> a) matériel de base : le cahier des élèves, le manuel scolaire ; b) matériel complémentaire : matériel préparé par l'enseignant, matériel audiovisuel, matériel de manipulation et de support. - Dispositifs procéduraux. Ces dispositifs font référence à des objets symboliques dont leur nature est essentiellement rationnelle. Ici, nous trouvons : <ul style="list-style-type: none"> a) les facilitateurs : ces dispositifs font référence à des moyens d'ordre relationnel, comme le travail en équipe, la disposition spatiale de la salle de classe, etc. ; b) les démarches : ces dispositifs font référence à des moyens d'ordre symbolique étant en relation directe avec l'objet d'enseignement concerné, mettant ainsi en évidence les manières de faire de l'enseignant (des procédures d'enseignement-apprentissage de la langue).
Dispositifs d'évaluation aidant l'accomplissement de l'objet d'enseignement à traiter et traité	<p>Ces dispositifs renvoient à des activités destinées à évaluer les apprentissages des élèves. Nous comptons trois types d'évaluation à considérer :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) initiale : ce type d'évaluation renvoie aux activités enseignantes en lien avec ce qu'on veut enseigner : qu'est-ce que les élèves connaissent ? Quelles sont leurs expériences ? Quels sont leurs intérêts ? b) Intégratrice : ce type d'évaluation renvoie au processus de régulation, adaptation et adéquation du processus même d'enseignement-apprentissage permettant à l'enseignant de connaître comment l'élève apprend ainsi que d'introduire des modifications dans le but de mieux répondre aux besoins des apprentissages des élèves (qu'est-ce que l'on devrait modifier ?) ; c) régulatrice : renvoie à la systématisation de la connaissance dans le parcours suivi par l'élève.

4.2. L'observation directe (vidéoscopie)

L'analyse de données issues de l'observation directe s'est centrée sur les actions réalisées par l'enseignant travaillant dans la discipline de la langue d'enseignement sur une période du temps déterminée. Dans ce contexte, toute action est définie comme tout événement, tout geste verbal ou non verbal, se trouvant en lien avec une intention pédagogique ou didactique (des unités de sens ayant un début et une fin). Elle est réalisée dans l'interaction d'un groupe d'élèves ou d'un élève et possède une durée variable.

Pour analyser les données audiovisuelles, nous avons effectué deux types de découpage. D'abord, nous avons réalisé une première segmentation en fonction du porteur de la parole et des événements, à savoir les acteurs intervenant au cours de chaque situation d'enseignement-apprentissage. Ce premier découpage a visé à isoler les actions effectuées par l'enseignant de celles réalisées par le ou les élèves ou un autre acteur. Comme nous l'avons déjà mentionné, quoique nous nous centrons sur les actions de l'enseignant, il ne faut pas oublier que ces actions prennent leur sens dans l'interaction qui se produit entre l'enseignant et les élèves. Postérieurement, nous avons réalisé un deuxième découpage destiné à repérer toutes les actions enseignantes. En effet, bien que nous nous soyons intéressés de manière particulière aux actions didactiques de la pratique enseignante, comme insiste Schneuwly (2000), « l'analyse didactique présuppose toujours une analyse générale pour saisir ce qui est spécifique d'une discipline » (p. 25). Dans notre cas, ceci a impliqué de repérer tous les objets de chaque action (pédagogiques, didactiques et autres), pour ensuite faire ressortir toutes les actions comportant un lien direct avec les dimensions didactiques de la discipline de la langue d'enseignement, c'est-à-dire celles qui touchent les objets d'enseignement, leurs finalités et leurs dispositifs. Ainsi, nous avons repéré des éléments clés des actions didactiques, à savoir les actions associées aux modalités d'actualisation, aux modalités d'interaction et à l'ensemble de moyens matériels soutenant et caractérisant chaque action didactique. L'objet de l'action, c'est-à-dire son contenu, fait référence soit au

savoir en jeu, soit à la gestion de la classe (au sens large) (Clanet, 2005) ; la modalité d'actualisation renvoie aux façons dont l'action est rendue effective par l'enseignement (le questionnement, l'exposé, etc.) ; la modalité d'interaction se réfère aux façons qui caractérisent l'action par laquelle l'enseignant établit la communication avec le ou les élèves (groupale, individuelle, en grand groupe, etc.) et les moyens matériels font allusion à tout matériel scolaire qui vient soutenir une action déterminée de l'enseignant.

En conséquence, en prenant en compte des deux découpages antérieurement décrits, nous avons réalisé une analyse générale des situations d'enseignement-apprentissage qui constituent notre étude. Cette analyse générale nous a permis une double analyse plus soignée, premièrement, sur le cheminement d'enseignement et, deuxièmement, sur la démarche didactique caractérisant les situations d'enseignement-apprentissage observées.

La première analyse était destinée à caractériser le cheminement général suivi par chaque enseignant. Dans ce cas, en considérant toutes les actions enseignantes, nous avons rendu compte des ruptures significatives de la situation d'enseignement-apprentissage analysée, ce qui nous a donné la possibilité d'accéder à la structuration temporelle qu'a suivie l'enseignant. Cette dernière a été déterminée par des moments significatifs de la séance enregistrée comme, par exemple, l'introduction de la situation d'enseignement, sa mise en exercice, sa clôture, etc. Ainsi, chacun des moments significatifs a été caractérisé sur la base des éléments clés prédominants des actions enseignantes, c'est-à-dire sur la base des objets de l'action – pédagogiques et didactiques –, les actions didactiques, leurs modalités et leurs dispositifs. Cette analyse a favorisé la caractérisation des situations d'enseignement-apprentissage comme traditionnelles ou basées dans la recherche, entre autres, en dégagant un profil général de celles-ci et mettant ainsi en évidence le dispositif d'enseignement privilégié par l'enseignant.

La deuxième analyse a été orientée vers l'organisation des aspects didactiques de la discipline scolaire de la langue d'enseignement. En repérant notamment les actions à des fins didactiques, nous avons dégagé des manières dont celles-ci sont actualisées, des modalités d'interaction, des moyens matériels sur lesquels elles ont été appuyées et des dispositifs d'évaluation utilisés. Cette analyse nous a permis d'apprécier et de caractériser la démarche didactique que chaque enseignant a mise en œuvre pour enseigner les contenus propres à la discipline scolaire en question.

Le tableau 8 montre en détail la caractérisation qu'a suivie chaque action de chaque enseignant (le découpage).

Tableau 8
Éléments à considérer dans l'analyse des actions enseignantes

Catégorie	Description
Objet de l'action réalisée	<p>Les objets de l'action font référence au contenu de chaque action. Nous distinguons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les actions pédagogiques. Ces actions renvoient au discours verbal ou non verbal réalisé par l'enseignant ayant un lien avec la gestion-organisation de la classe. - Les actions didactiques. Ces actions font appel au discours verbal ou non verbal réalisé par l'enseignant qui a un lien avec les objets d'enseignement traités. Par exemple, présenter une activité encadrant la rédaction d'un texte narratif ou donner de consignes pour répondre à des questions après la lecture d'un conte, etc.

Modalité d'actualisation	<p>Les modalités d'actualisation font référence aux façons dont l'action est rendue effective par l'enseignement. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le questionnement. Cette modalité d'actualisation renvoie dans notre cas aux questions posées par l'enseignant dans le cadre de l'enseignement d'un objet. Il est possible de trouver des questions demandant l'utilisation de la mémoire, d'autres requérant l'utilisation du raisonnement de la part de l'élève, d'autres sollicitant une spéculation de ceux-ci et d'autres d'ordre personnel. - L'exposé. Cette modalité d'actualisation renvoie au développement par lequel l'enseignant présente soit un objet d'enseignement, soit une activité liée à un objet. Ce développement peut être oral ou écrit. - L'échange. Cette modalité fait référence à la discussion tenue entre l'enseignant et l'élève ou les élèves tournant autour du processus d'enseignement-apprentissage d'un objet d'enseignement.
Modalité d'interaction	<p>Les modalités d'interaction renvoient aux façons qui caractérisent une action par laquelle l'enseignant établit la communication avec le ou les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuelle - Groupale - Collective
Moyens soutenant l'enseignement et l'apprentissage des objets d'enseignement	<p>Ces moyens font référence aux matériels soutenant l'action réalisée par l'enseignant. Nous établissons une distinction entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matériel de base : le cahier des élèves, le manuel scolaire - Matériel complémentaire : matériel préparé par l'enseignant, matériel audiovisuel, matériel de manipulation et de support.

Il est à noter que toutes les actions repérées tout au long de notre analyse seront présentées en considérant leur fréquence et leur temps.

De manière plus détaillée, pour analyser les données audiovisuelles nous avons suivi la procédure suivante⁷¹ :

1. En utilisant le logiciel de traitement audiovisuel de données *StudioCode®*, nous avons fait un premier visionnement de chaque enregistrement (4) dans le but de nous familiariser avec chaque situation d'enseignement-apprentissage enregistrée et le contexte dans lequel elles sont situées. À ce moment, la vidéo

⁷¹ Voir aussi annexe D.

nous a fournis des antécédents sur le type de situation d'enseignement-apprentissage, l'aménagement spatial de la classe, le nombre d'élèves, etc. Ces antécédents ont été enregistrés dans une feuille correspondant à chaque cas.

2. Par la suite, un deuxième visionnement a permis un premier découpage de la situation d'enseignement-apprentissage enregistrée, c'est-à-dire de séparer le discours verbal et non verbal des enseignants de celui des élèves ou d'un autre intervenant. Ce découpage a eu pour objectif de nous centrer postérieurement sur les actions de l'enseignant.
3. Pour continuer, nous avons procédé à un troisième visionnement nous facilitant un codage individuel et précis de chaque action réalisée par l'enseignant. Ainsi, en nous centrant sur les actions effectuées par l'enseignant, ce codage a eu pour but de repérer les objets d'action, à savoir les actions de type pédagogique ou de type didactique.
4. Avec les actions comportant une finalité didactique, nous avons continué avec un quatrième découpage qui cherchait à identifier les modalités d'actualisation et d'interaction, ainsi que les moyens matériels. Ce codage a été accompagné d'une prise de notes des remarques au sujet du discours verbal et non verbal de chaque cas conformant notre échantillon.
5. Un dernier visionnement a été réalisé postérieurement afin de s'assurer que toutes les actions enseignantes ont été identifiées, codées et bien décrites pour chaque situation d'enseignement-apprentissage enregistrée.
6. Une fois codées et bien décrites toutes les actions réalisées par les enseignants, nous avons réalisé une compilation des données à l'aide du logiciel SPSS®. Cette compilation des données permet un traitement statistique ayant pour objectif de faire émerger certaines tendances caractérisant les pratiques.
7. Nous avons effectué ensuite une rédaction écrite pour chaque enregistrement (chaque cas) présentant les éléments descriptifs de ce qui a été observé, c'est-à-dire

- une caractérisation descriptive du cheminement suivi par l’enseignant : dispositif d’enseignement privilégié ;
 - une caractérisation des actions didactiques développées au cours de la situation d’enseignement-apprentissage en considérant l’objet d’enseignement travaillé, les modalités d’actualisation, les modalités d’interaction et les moyens matériels qui le soutiennent. Cette caractérisation des actions didactiques a cherché à dégager la démarche didactique utilisée par chaque enseignant.
8. Finalement, nous avons procédé à une analyse globale des résultats provenant des analyses individuelles (de chaque cas). Ces derniers ont été confrontés dans le but de faire ressortir des éléments convergents et des éléments divergents, ce qui facilite la caractérisation des pratiques des enseignants travaillant dans la discipline de la langue d’enseignement au primaire. Cette caractérisation s’est effectuée aussi en considérant des éléments constitutifs de la discipline scolaire concernée.

Ainsi, pour ce qui est des données provenant de la vidéoscopie, de même que pour les données textuelles issues des entrevues, elles ont été traitées par l’entremise d’un système catégoriel mixte produit de la confrontation entre les éléments opératoires dégagés de notre cadre conceptuel et de l’analyse des données issues de l’observation. Autrement dit, nous avons travaillé avec un système catégoriel qui est resté ouvert à des situations émergentes comme le mettent en évidence les tableaux 9 et 10.

Tableau 9
Éléments pour l'analyse des données audiovisuelles :
Les objets d'enseignement et leurs dispositifs

Les objets d'enseignement privilégiés	<p>Les objets d'enseignement sont définis comme les savoirs traités par l'enseignant. Les savoirs sont compris comme un système symbolique auquel s'ajoutent des règles d'usage (Beillerot, 1999). En lien avec notre discipline, nous trouvons deux types de savoirs : le savoir-faire et les savoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La dimension opératoire (savoir-faire) faisant référence à l'expression et compréhension du langage. Cette dimension est composée des sous-dimensions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> a) l'oral : les savoirs associés à l'enseignement de l'oralité ; b) l'écrit : les savoirs associés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; - La dimension réflexive (savoirs) renvoyant à l'objectivation de la langue. Cette dimension est composée de la sous-dimension : le fonctionnement de la langue définie par la capacité grammaticale qui est associée aux savoirs sur la phonologie, le lexique, l'orthographe, la morphologie et la syntaxe.
Moyens matériels soutenant l'enseignement et l'apprentissage des objets d'enseignement	<p>Ces moyens matériels font référence à des instruments techniques aidant à atteindre une fin déterminée. Nous établissons une distinction entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) matériel de base : le cahier des élèves, le manuel scolaire ; b) matériel complémentaire : matériel préparé par l'enseignant, matériel audiovisuel, matériel de manipulation et de support.
Dispositifs d'évaluation aidant l'accomplissement de l'objet d'enseignement à traiter et traité.	<p>Ces dispositifs renvoient à des actions ponctuelles destinées à évaluer les apprentissages des élèves. Nous comptons trois types d'évaluation à considérer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - initiale : ce type d'évaluation renvoie aux actions enseignantes en lien avec ce qu'on veut enseigner : qu'est-ce que les élèves connaissent ? Quelles sont leurs expériences ? Quels sont leurs intérêts ? Ce type d'évaluation donne des pistes pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage plus réalistes, ainsi que les activités qui l'accompagnent. - Intégratrice : ce type d'évaluation renvoie au processus de régulation, adaptation et adéquation du processus même d'enseignement-apprentissage permettant à l'enseignant de connaître comment l'élève apprend ainsi que d'introduire des modifications dans le but de mieux répondre aux besoins des apprentissages des élèves (qu'est-ce que l'on devrait modifier ?) - Régulatrice : renvoie à la systématisation de la connaissance dans le parcours suivi par l'élève.

Tableau 10
Éléments à considérer pour l'analyse des données audiovisuelles :
La structuration de la situation d'enseignement-apprentissage

Catégorie	Description
Dispositif didactique prédominant⁷²	<p>La structuration de la classe est comprise comme le cheminement suivi par l'enseignant, incorporant notamment des procédures propres à l'enseignement des objets d'enseignement de la langue.</p> <p>Ce cheminement peut transiter entre deux sortes de dispositifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traditionnel. Ce dispositif suit le cheminement suivant : <ul style="list-style-type: none"> a) l'enseignant expose la leçon ; b) les élèves travaillent individuellement en utilisant le texte scolaire (ou un autre moyen) ; c) l'élève répète le contenu à apprendre (la discussion et l'aide réciproque n'existent pas) ; d) l'enseignant émet un jugement ou une sanction (une note par exemple). - De recherche. Ce dispositif suit le cheminement suivant : <ul style="list-style-type: none"> a) l'enseignant expose une activité de motivation en lien avec une situation conflictuelle propre de la réalité des élèves ; b) il explique les questionnements ou les problèmes de cette situation ; c) les élèves fournissent des hypothèses ; d) l'enseignant et les élèves sélectionnent les sources d'information et planifient la situation ; e) les élèves recueillent, sélectionnent et classifient les données ; f) l'enseignant généralise les conclusions dégagées par les élèves ; g) l'enseignant et les élèves communiquent les résultats obtenus.

⁷² Pour dégager le cheminement prédominant de chaque séance analysée, nous avons premièrement fait appel à la structuration que les enseignants sont habitués à faire dans leurs planifications, c'est-à-dire un découpage de chaque séance dans les trois moments classiques demandés par les orientations curriculaires : l'entrée en matière, la mise en action et la clôture de chaque séance. Martinic et Villalta (2015) dans le cadre des analyses d'interactions dans la salle de classe, mentionnent que ces trois moments sont des structures du temps qui sont constamment négociées et redéfinies dans la salle de classe. Ces structures seraient généralement différentes entre les enseignants et entre les disciplines scolaires. Deuxièmement, une fois cette structure a été identifiée et caractérisée par les modalités d'actualisation et d'interaction utilisées par les enseignants ainsi que par les dispositifs les plus fréquents, nous avons procédé à déterminer le type de cheminement caractérisant les pratiques des enseignants qui ont constitué notre échantillon. Ce cheminement, en lien avec les objets d'enseignement, nous a permis aussi de dégager la démarche privilégiée par les enseignants.

	<p>Entre ces deux types de dispositifs didactiques, il est possible de trouver les dispositifs didactiques énoncés par Rey (1999, 2001) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explication-application ; - Observation-application-compréhension ; - Problème-compréhension-application.
--	--

5. PROCESSUS DE VALIDATION

Pour garantir la pertinence des données recueillies et la fiabilité de l'analyse effectuée, nous avons mis en place une procédure de validation des différents instruments conçus, soit pour la collecte des données, soit pour l'analyse de celles-ci. Ainsi, pour ce qui est des entrevues de planification et postaction, nous avons réalisé d'abord un examen par des experts (trois) qui ont jugé de la pertinence des questions posées en fonction notamment du cadre conceptuel et des objectifs de notre projet. Les experts chargés d'évaluer ces instruments ont été tous des chercheurs œuvrant dans le domaine de l'éducation et travaillant plus particulièrement sur la thématique de l'analyse de pratiques d'enseignement et de la didactique de la discipline de la langue d'enseignement. À ces trois experts, nous avons fourni un document comprenant un résumé tant de la problématique que du cadre conceptuel, les objectifs de la recherche ainsi que les finalités poursuivies par chacune des questions identifiées dans nos entrevues. Postérieurement, nous avons mis à l'essai les entrevues lors d'une préexpérimentation auprès des deux enseignants dans le but de vérifier, entre autres, la clarté des questions élaborées et l'adéquation du vocabulaire utilisé.

En ce qui a trait aux données issues des enregistrements audiovisuels, nous avons procédé également à une analyse par des experts (trois) qui jugent de la pertinence des actions que nous avons dégagées lors de l'analyse de ces données de même que de leur caractérisation en fonction des catégories qui en sont ressorties. Comme dans le cas antérieur, les experts en question ont été des professeurs travaillant dans le domaine de l'analyse des pratiques enseignantes ainsi que dans le domaine de la didactique de la discipline de la langue d'enseignement. Nous avons fourni

également les documents correspondant à un résumé de la problématique, du cadre conceptuel ainsi qu'un résumé de la procédure d'analyse à suivre. Les commentaires des experts nous ont permis d'apporter des corrections et des modifications à la procédure en question.

Quant au processus de validation des analyses à suivre, pour ce qui est de l'analyse de contenu des entrevues, nous avons réalisé un intercodage et codage multiple (Miles et Huberman, 2003). D'abord, nous avons effectué un prétest sur notre échantillon de données à deux moments différents, à dix jours d'intervalle. Ensuite, une fois réalisée l'analyse finale, nous avons consulté deux codeurs externes (des personnes ayant une expertise dans l'analyse de contenu et dans l'analyse des pratiques d'enseignement) afin d'effectuer un codage multiple. Pour ce faire, nous avons apporté à ces codeurs cinq pages de nos verbatim ainsi que les objectifs de notre étude et la définition des catégories que nous avons dégagées. L'objectif de cette validation a été de vérifier la fiabilité des unités de sens que nous avons retirées du discours des enseignants. Finalement, en appliquant la formule de fiabilité nous avons obtenu le pourcentage de fiabilité.

$Fiabilité = \frac{\text{nombre d'accords}}{\text{nombre total d'accords} + \text{désaccords}}$

Comme le mentionnent Miles et Huberman (*Ibid.*), « il ne faut pas s'attendre initialement à plus de 70 % de fiabilité entre codeurs » (p. 126). Dans notre cas, en ce qui concerne les données verbales, nous avons obtenu 91 % de fiabilité.

Au sujet de l'analyse effectuée avec les données audiovisuelles, nous avons effectué un processus de validation similaire à celui que nous venons de décrire pour l'analyse de contenu. Après de deux codeurs experts, nous avons cherché à vérifier le pourcentage de fiabilité du découpage des actions et de leur caractérisation. Pour

effectuer cette validation, nous avons mis à la disposition de ces experts 10 extraits des vidéos (10 minutes) faisant partie de notre échantillon. Les experts ont reçu les objectifs de notre recherche, un résumé de la procédure d'analyse que nous avons suivie ainsi que la définition des catégories que nous avons dégagée. Pour ce qui est de ces données, nous avons obtenu un taux de fiabilité de 82 %.

6. APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche, visant à caractériser les pratiques des enseignants du primaire de la discipline de la langue d'enseignement œuvrant dans des secteurs défavorisés, s'avère d'abord une contribution au progrès des connaissances dans le champ de la didactique de la langue. Nous l'avons constaté, bien qu'il existe une quantité non négligeable des études sur l'enseignement de la langue, ces travaux sont orientés vers l'enseignement secondaire ou bien vers l'utilisation des dispositifs particuliers, comme c'est le cas de l'utilisation des méthodes de la part des enseignants. De cette manière, sur le plan scientifique, notre étude permet la construction d'un cadre de lecture sur les pratiques d'enseignement en langue d'enseignement directement lié aux aspects didactiques propres à la discipline et à la mise en place d'un dispositif d'analyse des pratiques recourant à différentes méthodes de collecte et d'analyse de données. Dans ce cadre, notre recherche donne donc la possibilité de dépasser les limites propres à l'analyse des pratiques d'enseignement, constatées au niveau international, provenant des recherches centrées sur le discours. Nous l'avons remarqué, l'une des plus grandes difficultés dans les recherches portant sur les pratiques d'enseignement est leur centration presque exclusive sur le discours des enseignants et non sur les pratiques telles qu'elles se déroulent dans la classe (Altet, 2017 ; Altet, 2002a ; Bru, 1997, 2002a ; Talbot, 2012).

Par ailleurs, sur le plan de l'interrelation recherche-formation, cette recherche peut être envisagée comme une instance formatrice de processus réflexifs sur la propre pratique des enseignants sur le terrain vu l'approche méthodologique qui implique

directement les enseignants. Comme le soulignent divers auteurs (Altet, 2006 ; Desgagné, Berdnaz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001 ; Wentzel, 2012, entre autres), ce regard réflexif, instauré auprès des enseignants, est une occasion de formation et de recherche. Ainsi, cette expérience constitue un moyen de formation pour les enseignants qui réalisent un retour sur leurs pratiques en vue de les améliorer grâce à un processus de distanciation et grâce au regard critique qu'ils apportent sur leurs actions quotidiennes.

Il faut également mentionner que sur le plan des politiques en éducation, notre étude constitue un apport à la mise en œuvre du curriculum scolaire, étant donné que celui-ci est envisagé comme un processus en révision permanente. En outre, elle contribue à la discussion autour des nouvelles directives de formation à l'enseignement au Chili, en fournissant des pistes pour leur conception, leur mise en place et leur évaluation. Il ne faut également pas oublier que la réforme en éducation du Chili est soutenue par les principes de la qualité et de l'équité de l'éducation. À ce propos, le présent projet de recherche constitue un apport vu qu'il fournira un profil détaillé sur les pratiques des enseignants travaillant dans des secteurs défavorisés dans le domaine de l'enseignement de la langue à l'école.

Malgré les différents apports que la présente étude comporte, elle n'est pas exempte de limites. Ainsi, nous trouvons deux importantes limites à souligner, l'une d'ordre conceptuel et l'autre d'ordre méthodologique. La principale limite, d'ordre conceptuel, renvoie à la prise en compte de l'ensemble de dimensions sous-jacentes à la pratique d'enseignement. Alors que la pratique d'enseignement est appréhendée à partir d'un ensemble varié de dimensions ainsi que de multiples interactions qui s'établissent entre ces dernières, nous devons malheureusement signaler qu'il est très difficile dans le cadre d'une recherche doctorale d'étudier la totalité de ces dimensions. Toutefois, en essayant de prendre en compte cet attribut des pratiques d'enseignement, nous avons prévu considérer et caractériser le contexte dans lequel les pratiques à analyser dans notre étude s'inscrivent. Il s'avère donc important que tout au long du

processus de notre recherche, nous n'oublions pas la complexité et la dynamique interactionnelle dans laquelle les pratiques d'enseignement s'actualisent.

Une autre limite à considérer a trait à la méthodologie. La densité caractérisant des recherches comme la nôtre nous oblige à ne considérer, ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, qu'un échantillon limité et constitué par des sujets qui ont accepté de participer de manière volontaire à l'étude. Comme il est connu, les résultats d'études provenant d'échantillons non probabilistes se prêtent peu à la généralisation de résultats (Fortin, 2006). Néanmoins, nous l'avons également indiqué en présentant la méthodologie, la présente étude n'a pas pour but de vérifier des hypothèses pour après généraliser des résultats. Au contraire, elle s'intéresse plutôt à décrire, à analyser et à comprendre un phénomène de la réalité, c'est-à-dire les pratiques effectives des enseignants travaillant dans la discipline de la langue d'enseignement. Ainsi, la présente recherche permet une compréhension plus approfondie de notre phénomène, mais elle ne permet aucunement la généralisation des résultats. En ce sens, la transférabilité des données issues de cette étude dans d'autres contextes doit être faite en toute prudence.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de nos analyses seront présentés en nous appuyant sur deux logiques. La première logique correspond à la proposition méthodologique de l'étude de cas multiple, tel que décrit précédemment dans le chapitre trois, en exposant séparément chaque cas de notre étude. La deuxième logique est axée sur les trois phases de la pratique éducative : la phase de planification (temps 1) la phase d'actualisation de la pratique (temps 2) et la phase de postaction (temps 2). De cette manière, c'est d'abord les analyses de la phase de planification d'une situation d'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement au primaire, soit l'espagnol dans le contexte chilien, qui seront présentées. Ainsi, d'après ce qui a été indiqué par l'enseignant, nous décrirons la situation d'enseignement-apprentissage à réaliser, les intentions visées par l'enseignant, les objets d'enseignement et les procédures pour enseigner ces objets. Également, nous exposerons les moyens que l'enseignant a mentionnés et quelques éléments au sujet de l'évaluation de la séance réalisée. Dans le but de contextualiser les données décrites et d'effectuer une analyse plus fine, nous présenterons également l'avis de l'enseignant sur quelques sujets généraux de la discipline de la langue d'enseignement.

Nous poursuivrons cette présentation avec les résultats de la phase d'actualisation qui correspond à la pratique effective de l'enseignant, où les données proviennent de l'observation directe de la situation d'enseignement-apprentissage (vidéoscopie). Ces résultats seront exposés en prenant en compte trois types d'analyse. La première analyse est générale, et décrit les acteurs intervenants au cours de la séance visionnée, la fréquence des actions effectuées, ainsi que leur durée. Nous nous centrerons sur les actions de l'enseignant, en montrant par la suite les actions didactiques et pédagogiques réalisées, pour continuer par ce qui est de notre intérêt : les actions didactiques, leurs modalités d'interaction et d'actualisation ainsi que leurs moyens. La deuxième analyse renvoie au cheminement de l'enseignement, à savoir la

structuration temporelle qu'a suivie l'enseignant tout au long de la séance. Cette analyse sera décrite en considérant des moments clés de la situation d'enseignement-apprentissage qui correspondent à des ruptures significatives de celle-ci. La présentation de ces résultats empruntera aussi la même logique de l'analyse générale. La troisième analyse touche aux résultats de la démarche didactique utilisée par l'enseignant. À la différence des deux analyses précédentes, cette analyse sera notamment orientée sur les actions didactiques. En conséquence et comme pour les autres analyses, nous présenterons les intervenants tout au long de la démarche, l'objet de l'action, les modalités de chaque action et les moyens de soutien.

Pour finaliser la présentation des résultats, nous exposerons les résultats correspondant à la phase de postaction de la pratique d'enseignement de chaque cas. Ainsi, nous procéderons à la description des motifs pour lesquels l'enseignant a traité certains contenus, le pourquoi de ses choix au sujet des dispositifs d'enseignement et d'évaluation, ainsi que de possibles changements de la situation d'enseignement-apprentissage réalisée. Il faut souligner que pendant la collecte de données de cette phase, par l'entremise de l'entrevue de postaction, les enseignants n'ont pas été très explicites dans les réponses fournies.

1. LE PREMIER CAS

1.1. La phase de planification (temps 1) : L'enseignant 1

Les informations provenant de la partie 1 de l'entrevue de planification (Annexe B) nous indiquent que pour ce qui est des finalités associées à la discipline de la langue d'enseignement, cet enseignant lui accorde la première importance par rapport au reste des disciplines du curriculum scolaire. À cet égard, parmi les raisons de ce choix, l'enseignant insiste sur le fait qu'elle est la plus importante, car elle est la base tant pour la réussite dans d'autres disciplines du curriculum que pour la réussite dans la vie scolaire :

La discipline de la langue d'enseignement de toute façon... Si les élèves n'apprennent pas à lire, écrire, à parler... ils ne comprendraient rien dans les autres disciplines... en mathématiques... regardez, mes élèves sont capables de faire des additions, mais ils ne réussissent pas à comprendre les situations problèmes. De plus, elle est très importante étant donné qu'elle fournit des outils pour la vie des élèves... nous leur enseignons à parler, à communiquer... si les élèves réussissent en langue, tout va bien. Également, il ne faut pas oublier que pour nous, comme enseignantes de 4^e année, nous sommes évalués toutes les années pour le rendement académique des élèves dans cette discipline.

Pour cet enseignant, les apprentissages les plus importants que les élèves doivent acquérir dans la discipline de la langue d'enseignement sont ceux associés à l'apprentissage de la lecture, notamment la compréhension en lecture. Par exemple, l'enseignant dit :

De toute façon, la lecture, mais sa compréhension... il faut que les élèves apprennent à comprendre ce qui est écrit dans un texte... bien au contraire, ne sert à rien... Toutefois, il est important qu'ils lisent avec fluidité... La production des textes est importante aussi.

L'enseignant ne mentionne aucune méthode ou démarche pour l'enseignement de langue, en indiquant que pour enseigner les contenus concernés, il fait une planification en suivant les contenus prescrits dans le curriculum. Également, l'enseignant fait remarquer que les contenus de la discipline en question ne présentent aucune difficulté, et il indique que les problèmes appartiennent aux élèves,

particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. Sous ce rapport, l'enseignant indique que

les enfants ont des problèmes pour composer un texte, ils font plusieurs fautes d'orthographe, leur vocabulaire est très pauvre... enfin, ils ne sont pas capables de bien écrire un texte.

Quant aux procédures d'évaluation, l'enseignant s'en remet uniquement à des examens qu'il est nécessaire de faire, mais il ne donne pas plus d'informations.

Pour la phase de planification proprement dite (Annexe B, partie 2), pour ce qui est des informations générales de l'activité planifiée par l'enseignant 1, l'activité à réaliser poursuit l'objectif suivant : « *la lecture et la compréhension d'une œuvre dramatique* ». En sollicitant davantage d'informations sur son déroulement, l'enseignant nous indique qu'il travaillera sur la lecture en mentionnant :

Nous allons présenter la lecture d'un texte, nous allons étudier cette lecture et après, nous allons la comprendre... Nous allons poser des questions et... faire un résumé... également, nous allons travailler le vocabulaire ainsi que porter l'attention sur la façon dont les enfants lisent.

De l'avis de l'enseignant, l'activité retenue pour la captation s'inscrit à l'intérieur d'un cheminement, car elle fait partie d'une unité d'apprentissage : « *l'unité du texte dramatique* ». Également, cette situation a été planifiée auparavant et même par écrit. L'enseignant mentionne aussi qu'au moment de planifier cette situation d'enseignement, il a pris en compte des caractéristiques personnelles des élèves de la quatrième année. À ce sujet, l'enseignant affirme ce qui suit :

Mes élèves sont désordonnés, donc il est important de souligner leur personnalité... il faut découvrir la personnalité des élèves... penser aux valeurs des enfants...

Au sujet de l'enseignement de la langue, l'enseignant 1 accorde une importance à la façon dont les élèves s'expriment. Toutefois, il insiste sur le fait que le plus important dans l'enseignement est la prise en compte des valeurs des enfants, et ensuite se retrouvent les connaissances d'une œuvre dramatique, le contenu propre à la

discipline en question à développer durant la séance. L'enseignant explique que les valeurs sont importantes étant donné les conditions de vulnérabilité sociale des élèves. D'après les informations apportées par cet enseignant, le curriculum n'a pas beaucoup d'influence dans sa planification, sauf que l'activité en question correspond à la quatrième unité suggérée par les programmes d'études de la quatrième année de l'enseignement primaire.

Quant aux intentions d'apprentissage visées par la situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant nous indique avec conviction que c'est l'épanouissement de la personnalité, dans la mesure où il s'agit d'un apprentissage pour toute la vie. À ce propos, l'enseignant signale :

Pour les élèves, ces apprentissages sont utiles pour toute sa vie... pour s'en tirer avec les amis, avec sa famille et après lorsqu'ils vont aller à l'université... ils sont très importants.

Pour ce qui est des difficultés que les élèves pourraient rencontrer dans le déroulement de l'activité planifiée, l'enseignant mentionne que les contenus à travailler ne présentent aucun problème. Il donne comme argument que

les enfants aiment les mises en scène, regardez comme ils sont... heureux !

L'enseignant soutient que le contenu à traiter est l'œuvre dramatique.

Lorsqu'on a demandé à l'enseignant de décrire, en détail, le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage, il mentionne d'abord l'activation des connaissances préalables à l'aide de la stratégie de remue-méninges, suivi de la lecture du texte qui se déroule en deux étapes : en premier lieu, la lecture est effectuée par les élèves et, ensuite, par l'enseignant dans le but d'assurer la compréhension de lecture. Ensuite, différents types de questions sur la lecture sont posés aux élèves et, finalement, les élèves dramatiseront l'œuvre. Ces activités sont appuyées par le manuel scolaire, principalement pendant la lecture du texte et lors des activités à réaliser :

Le matériel que j'utilise est le manuel scolaire de la discipline de la langue d'enseignement pour la quatrième année. Il contient tant la lecture de l'œuvre dramatique que des activités à réaliser avec les élèves. Par exemple, j'ai les questions, j'ai le travail de vocabulaire, j'ai tout.

Finalement, concernant l'évaluation des apprentissages réalisés lors de la situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant ne fait aucune mention précise. Il fait référence à la métacognition ainsi qu'à l'utilisation d'une grille d'évaluation, sans donner de détails.

1.2. La phase d'actualisation (temps 2) : L'enseignant 1

1.2.1. L'analyse générale de la séance 1

Pendant la phase d'actualisation, comme indiqué précédemment, l'objectif de la séance observée a été de travailler la compréhension de lecture d'une œuvre dramatique avec les élèves, en se centrant sur la dimension opératoire de la discipline de la langue d'enseignement, à savoir la lecture. La séance captée a une durée totale de 65 minutes 33 secondes. Au cours de ce laps de temps, il est possible de dégager un ensemble d'actions.

1.2.1.1. Les acteurs de la séance 1

Concernant la distribution de ces actions, tout au long de la séance, comme le montre le tableau 11, les deux acteurs principaux – l'élève et l'enseignant – occupent un temps similaire d'interventions.

Tableau 11
Les acteurs de la séance 1

Les acteurs	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
L'enseignant	247	47,68 %	0:22:21,38	44,08 %	38,19 %
L'élève	266	51,35 %	0:27:10,67	53,59 %	46,42 %
Autres	5	0,96 %	0:01:10,89	2,33 %	2,02 %
TOTAL	518	100,00 %	0:50:42,94	100,00 %	86,63 %

Le tableau 11 met en évidence que du total des 518 codes dégagés de la séance, 47,68 % correspondent aux interventions de la part de l'enseignant, tandis que 51,35 % des interventions ont été effectuées par des élèves. Également, on peut dégager que moins de 1 % des interventions ont été effectuées par des acteurs externes. En regardant le temps occupé par ces acteurs, il existe une différence de 5 minutes entre les actions de l'enseignant et celles de l'élève. Un autre résultat qui attire notre attention est la différence entre le pourcentage du temps des interventions des acteurs concernés (cinquième colonne du tableau 11) et le temps total de la séance. Cette différence constatée correspond à diverses actions, comme l'arrangement du matériel qui sera utilisé pendant la séance, l'organisation des pupitres, etc. Ces actions sont effectuées principalement au début de la séance, mais il n'existe aucune interaction entre les acteurs. Ainsi, le temps d'interventions de l'enseignant est de 22 minutes 21 secondes, ce qui correspond à 44,08 % du temps total alloué aux interventions pendant cette séance, mais ce temps représente 38,19 % de la séance totale. Les interventions d'élèves s'étendent sur une période de 27 minutes 10 secondes en équivalant à 53,59 % du temps total qui compose les interventions de la séance, et 46,42 % de la durée complète de la séance. Le temps attribué aux interventions d'acteurs externes à la séance est de 1 minute 10 secondes, ce qui représente 2,02 % du total du temps de la séance.

1.2.1.2. Les objets de l'action de la séance 1

Quant aux actions plus spécifiques relevant de l'enseignant, rappelons-le, nous avons prévu de faire ressortir des objets de l'action lors de l'enseignement : nous avons codé les actions enseignantes en distinguant les actions didactiques et les actions pédagogiques effectuées par l'enseignant tout le long de la séance. Autrement dit, l'objet de l'action est le contenu traité par l'enseignant, faisant référence soit au savoir en jeu, soit à la gestion de la classe (au sens large). De cette manière, pour cet enseignant, nous avons identifié un total de 247 codes.

Comme le montre le tableau 12, les codes dégagés relatifs aux objets de l'action occupent un temps total de 22 minutes 23 secondes, ce qui équivaut à 38,25 % de toute la période observée. En découpant les objets de l'action réalisés par l'enseignant, nous observons que du total de codes dégagés 34 correspondent à des actions pédagogiques et 185 à des actions didactiques. Ces résultats ne sont pas étonnants, si l'on considère que la séance captée est une séance centrée sur l'enseignement des contenus disciplinaires de la langue d'enseignement.

Tableau 12
Les objets de l'action de la séance 1

L'objet de l'action	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les actions didactiques	185	74,90 %	0:16:27,57	73,50 %	28,12 %
Les actions pédagogiques	34	13,77 %	0:05:21,21	23,91 %	9,14 %
Les objets de l'action autre	28	11,34 %	0:00:34,84	2,59 %	0,99 %
TOTAL	247	100,00 %	0:22:23,62	100,00 %	38,25 %

En ce qui concerne le temps destiné à chaque type d'objets de l'action enseignante, le tableau 12 fait voir que les actions didactiques représentent 73,50 % du

temps total alloué aux objets de l'action. Toutefois, si nous considérons la période totale de la séance, les actions didactiques occupent 28,12 % avec 185 codes. Les actions pédagogiques, pour leur part, remplissent seulement 9,14 % du temps visionné avec 34 codes. La durée des actions didactiques est de 16 minutes 27 secondes, et le temps octroyé aux actions pédagogiques est de 5 minutes 21 secondes.

Notons qu'il existe un nombre de codes dont l'action ne peut pas être classée dans les catégories déjà mentionnées (objet de l'action autre), car il s'agit, par exemple, des commentaires que fait l'enseignant sur des sujets ne touchant pas le contenu à traiter. Par exemple, lorsque l'enseignant mentionne à un élève :

Demain, c'est le bingo, on va bien le passer

1.2.1.3. Les actions didactiques de la séance 1 et leurs caractéristiques

En considérant uniquement les actions didactiques découpées de l'analyse de nos données visuelles (185⁷³), pour cet enseignant, nous avons extrait des codes concernant les modalités d'actualisation, les modalités d'interaction, ainsi que des moyens de soutien (tableau 13). Ces actions renvoient aux dispositifs soit symboliques, soit matériels qui favorisent le déroulement effectif de la pratique de cet enseignant.

Tableau 13
Les actions didactiques de la séance 1

Les actions didactiques	Nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de la séance
La modalité d'actualisation	257	0:16:20,59	27,93 %
La modalité d'interaction	192	0:16:27,82	28,11 %
Les moyens de soutien	96	0:10:30,17	17,94 %

⁷³ Il faut souligner que les codes correspondant aux actions didactiques sont des actions signifiantes qui renvoient à une unité de sens. Les unités de sens, ou codes, dégagés de notre processus de codage peuvent être réparties dans des unités mineures selon l'objectif d'analyse.

Comme l'expose le tableau 13, pour ce qui est des modalités d'actualisation, nous avons dégagé 257 codes pour une durée de 16 minutes 20 secondes, ce qui représente 27,93 % de la séance totale. Quant aux modalités d'interaction (192), elles ont une durée semblable aux modalités précédentes, soit 28,11 % de la séance observée. Finalement, au regard des moyens de soutien, tout au long de la séance, nous avons identifié un total de 96 codes, occupant une période de 10 minutes 30 secondes (17,94 %).

1.2.1.4. Les modalités d'actualisation de la séance 1

En ce qui concerne les modalités d'actualisation, comme le met en évidence le tableau 14, cet enseignant utilise, afin de rendre effective sa pratique, des questions, l'exposé direct du contenu, des échanges avec les élèves, des commentaires, de l'instruction et de la lecture. Du total des actions didactiques, nous avons extrait six modalités d'actualisation qui occupent 16 minutes 20 secondes, ce qui représente 27,93 % du temps total de la séance analysée.

Tableau 14
Les modalités d'actualisation de la séance 1

Les modalités d'actualisation	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Le questionnement	103	40,08 %	0:05:01,60	30,76 %	8,59 %
L'instruction	63	24,51 %	0:04:50,58	29,63 %	8,27 %
L'échange	61	23,74 %	0:04:01,17	24,59 %	6,87 %
Le commentaire	17	6,61 %	0:01:02,04	6,33 %	1,77 %
La lecture	8	3,11 %	0:01:00,06	6,12 %	1,71 %
L'exposé	1	0,39 %	0:00:15,00	1,53 %	0,43 %
D'autres situations	4	1,56 %	0:00:10,14	1,03 %	0,29 %
TOTAL	257	100,00 %	0:16:20,59	100,00 %	27,93 %

Comme nous l'observons dans le tableau 14, la modalité d'actualisation la plus utilisée par cet enseignant est le questionnement. Du total des codes extraits des

actions didactiques, 40,8 % correspondent à des questions que l'enseignant pose aux élèves (103). Cette modalité a une durée de 5 minutes 1 seconde, ce qui représente 8,59 % du temps total de celle-ci. Par contre, du total des codes dégagés qui constituent l'ensemble des modalités d'actualisation (257), cette modalité équivaut à 30,76 %. Parmi les questions posées par l'enseignant, nous trouvons par exemple :

- *Lorsque l'enseignant mentionne : la plus douce de la terre. Quel sera le thème de l'œuvre dramatique ?*
- *Quels sont les thèmes traités dans cette œuvre ?*
- *Comment s'appellent les personnages du texte lu ?*
- *Quel est le synonyme de ce mot ?*
- *Est-ce que vous pouvez faire un résumé de l'œuvre ?*
- *Avez-vous aimé le rôle qu'il a joué ?*

La modalité d'actualisation qui suit est l'instruction. Cette modalité d'actualisation s'ajoute aux modalités établies préalablement dans notre cadre conceptuel. Elle émerge des actions développées par l'enseignant, et fait référence aux actions didactiques destinées à donner des consignes aux élèves pour bien développer une tâche pendant la séance. C'est ainsi que du total des modalités d'actualisation extraites (257), nous avons identifié 63 codes correspondant à l'instruction ; ils représentent 24,51 % de l'ensemble des codes qui constituent les modalités d'actualisation de la séance. Si l'on considère le temps total de la séance, cette modalité dure 4 minutes 50 secondes, soit 8,27 %. Cependant, lorsque l'on regarde la durée totale des modalités d'actualisation, ce pourcentage monte à 29,63 %.

La troisième modalité qui ressort de l'analyse de la séance d'enseignement observée pour cet enseignant est l'échange. Celle-ci est comprise comme la discussion tenue entre l'enseignant et l'élève ou les élèves et portant sur un objet d'enseignement. Comme nous l'observons dans le tableau 14, nous avons dégagé 61 codes correspondant à 23,74 % de l'ensemble des codes qui composent cette modalité. La modalité en question prend 4 minutes 1 seconde du total de la séance, ce qui correspond à 6,87 %. Cependant, si nous fixons le regard sur le temps alloué aux modalités d'actualisation, elle obtient un pourcentage plus haut (24,59 %).

Le commentaire apparaît comme une autre modalité d'actualisation dégagée de l'analyse des actions didactiques de cet enseignant tout au long de la séance d'enseignement. Cette modalité d'actualisation, tout comme la deuxième modalité, émerge des actions réalisées par l'enseignant comme une nouvelle action qui s'ajoute à notre ensemble des codes (unités de sens). Cette façon de rendre effective la pratique fait appel aux actions où l'enseignant exprime sa pensée à voix haute. Par exemple, l'enseignant dit à voix haute quelque chose qu'il est en train d'écrire au tableau blanc. Concernant cette modalité d'actualisation de la pratique, nous avons dégagé 17 codes d'une durée de 1 minute, ce qui représente 1,77 % de la séance. Néanmoins, lorsque l'on regarde l'intégralité du temps accordé à toutes les modalités d'actualisation, ce pourcentage augmente à 6,33 %.

Finalement, nous trouvons deux autres modalités d'actualisation, mais avec une fréquence plus basse : la modalité de lecture (8) et la modalité de l'exposé (1). La modalité de lecture est une modalité nouvelle qui se joint également aux modalités déjà signalées dans la grille d'analyse du cadre conceptuel. Cette modalité se réfère à l'action de lire, de la part de l'enseignant, un texte ou bien un passage du texte à voix haute. La modalité de l'exposé fait référence au développement par lequel l'enseignant présente soit un objet d'enseignement, soit une activité liée à un objet d'enseignement. Ce développement peut être oral ou écrit. En ce qui concerne la modalité de lecture, elle représente 1,71 % du total de la séance observée. Quant à la modalité de l'exposé, elle occupe uniquement 0,43 % de la séance.

En effectuant un codage plus poussé des modalités d'actualisation et en considérant celles qui présentent le plus grand nombre de codes, nous avons analysé les types de questions que l'enseignant a posées au cours de la séance observée.

Tableau 15
Les types de questions pendant la séance 1

Les types de questions	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Dégager la compréhension globale	34	33,01 %	0:01:41,08	33,52 %	2,88 %
Dégager la compréhension d'inférences	18	17,48 %	0:01:01,11	20,26 %	1,74 %
Demander une opinion	16	15,53 %	0:00:41,31	13,70 %	1,18 %
Formuler des hypothèses	15	14,56 %	0:00:43,82	14,53 %	1,25 %
Dégager un savoir	6	5,83 %	0:00:21,81	7,23 %	0,62 %
Activer des connaissances antérieures	5	4,85 %	0:00:12,39	4,11 %	0,35 %
Demander la participation d'un ou de plusieurs élèves	4	3,88 %	0:00:11,68	3,87 %	0,33 %
Vérifier des hypothèses	2	1,94 %	0:00:05,32	1,76 %	0,15 %
Demander un raisonnement	2	1,94 %	0:00:02,38	0,79 %	0,07 %
Vérifier la compréhension de l'activité	1	0,97 %	0:00:00,66	0,22 %	0,02 %
TOTAL	103	100,00 %	0:05:01,56	100,00 %	8,59 %

Comme nous le constatons dans le tableau 15, nous avons dégagé plusieurs types de questions lors du codage de cette séance. Ces questions répondent à ce que nous avons décrit auparavant dans le cadre conceptuel : des questions demandant l'utilisation de la mémoire, d'autres requérant l'utilisation du raisonnement de la part de l'élève, d'autres sollicitant une spéculation et d'autres encore faisant appel à une opinion d'ordre personnel. De cette manière, nos analyses attirent particulièrement l'attention sur des questions qui demandent aux élèves la compréhension de lecture, l'expression de leur opinion personnelle ou bien le raisonnement sur un aspect lié au texte à lire. Il est possible aussi d'observer que ces questions ont un lien avec les démarches et les procédures propres à l'enseignement de la lecture, notamment en ce

qui concerne les trois moments didactiques. Des questions visant à vérifier la compréhension du déroulement de l'activité auprès des élèves sont également ressorties de l'analyse que nous avons effectuée, mais avec une fréquence moindre. Dans tous les cas, pour cet enseignant, la modalité du questionnement représente une façon privilégiée d'actualiser sa pratique.

En premier lieu, et obtenant la fréquence la plus importante, nous avons repéré des questions destinées à vérifier la compréhension globale de la lecture d'un texte. Pour ce type de question, nous avons extrait de nos analyses 34 questions qui représentent 33,01 % de l'ensemble des questions posées par l'enseignant. L'intégralité des questions sur la compréhension globale prend 1 minute 41 secondes de la séance, ce qui représente 33,52 % du temps total attribué à l'ensemble des questions. Par rapport au total de la séance captée, ce nombre de questions équivaut à 2,88 %. Des exemples de ce type de question sont les suivants :

- *Quel est le sujet central de l'œuvre ?*
- *Quelles informations fournit l'œuvre ?*
- *Quel est le problème ?*
- *Est-ce que le problème avait une solution ?*
- *Pouvez-vous faire un résumé de l'histoire, en racontant le début, le développement et la fin ?*
- *Pouvez-vous imaginer une autre fin ?*

En deuxième lieu, nous avons repéré de questions ayant pour objectif de dégager la compréhension des inférences simples à la suite de la lecture d'un texte. Ce type de question vise à ce que l'élève parvienne à une compréhension des éléments implicites contenus dans le texte lu. De cette façon, du total des questions posées par l'enseignant, 18 correspondent à ce type de questions. Les questions qui demandent aux élèves de dégager des inférences ont une durée de 1 minute, ce qui représente 1,74 % du total de la séance analysée, mais 20,26 % du total des questions posées par l'enseignant. Des exemples de ces questions sont les suivants :

- *Qui est décrit dans la première et la deuxième devinette ?*
- *Cette devinette, de quoi s'agit-il ?*

Par la suite, nous trouvons des questions sollicitant l'expression d'une opinion de la part des élèves sur des aspects particuliers liés à la thématique traitée dans le texte lu. Comme nous l'observons dans le tableau 15, les questions de ce type sont au nombre de 16. Ces questions durent 41 secondes, ce qui correspond à 1,18 % de la séance captée, et à 13,7 % du temps total accordé aux questions. Des exemples de ce type de questions sont les suivants :

- *Quel est votre avis sur l'œuvre ?*
- *Avez-vous aimé le rôle qui a joué ?*
- *Avez-vous aimé l'œuvre ?*
- *Qu'est-ce que fait ce personnage qui attire votre attention ?*

Avec une durée similaire aux questions précédentes, nous trouvons des questions visant la formulation d'hypothèses de la part des élèves. Cette formulation d'hypothèses est une stratégie propre à l'enseignement de la lecture, se rapprochant de son premier moment didactique dans le cadre de la démarche d'enseignement de lecture, comme nous verrons ci-dessous. Ces questions requièrent que les élèves fassent des prédictions sur le contenu du texte à lire en s'appuyant sur certains indices que le texte fournit, comme les mots clés, les images, le titre, entre autres. À ce sujet, l'enseignant pose 15 questions qui occupent 43 secondes de la séance, ce qui représente 1,25 % du temps total de la séance complète. Toutefois, lorsqu'on regarde le temps total concédé aux questions, ce pourcentage s'élève à 14,53 %. Des exemples de formulation d'hypothèses sont les suivantes :

À partir du titre du texte, l'enseignant demande :

- *L'œuvre dramatique, de quoi s'agit-il ?*
- *Qu'est-ce que vous imaginez avec ce titre ?*
- *Pourquoi a-t-on donné ce titre à cette œuvre ?*
- *Quels seront les personnages de cette œuvre ?*

Également, l'enseignant rend effective sa pratique par l'entremise de questions demandant un savoir conceptuel lié à la dimension réflexive de la langue, c'est-à-dire aux aspects grammaticaux de la langue. Quoique ces questions soient peu nombreuses (6), elles représentent 5,83 % du total des questions posées par

l'enseignant, mais 0,62 % du temps total de la séance analysée. Ces questions durent 21 secondes. Par exemple :

- *Quel est le synonyme du mot qui apparaît dans le cadre (activité du manuel scolaire) ?*

Des questions qui visent l'activation des connaissances antérieures des élèves, en lien avec la thématique du texte à lire, sont aussi présentes parmi les manières dont l'enseignant réalise sa pratique d'enseignement, mais avec une moindre fréquence : 5 questions seulement ont été dégagées pour cette modalité, avec une durée de 12 secondes, ce qui correspond à 0,35 % de la séance totale, et à 4,11 % temps total alloué aux questions posées par l'enseignant pendant la séance. Les exemples suivants illustrent ce type de questions :

- *Qui connaît le système planétaire ?*
- *Combien de planètes existe-t-il ?*
- *Quelle est la planète la plus proche du soleil ?*

Avec un temps similaire aux questions précédentes (11 secondes), nous avons trouvé des questions qui sollicitent la participation d'un élève (4). Ces questions, comme son nom l'indique, demandent aux élèves de réaliser une tâche déterminée liée aux contenus traités ou bien de répondre à d'autres questions. Également, ces questions cherchent à attirer l'attention des élèves sur un aspect particulier du texte lu. Celles-ci représentent 0,33 % de la durée totale de la séance.

Finalement, nous avons dégagé des questions avec une fréquence très faible. Ces questions peuvent être classées en deux types. Les premières sont associées à l'enseignement de la langue, en lien avec un contenu spécifique, et les secondes sont orientées vers le bon fonctionnement des tâches à réaliser en lecture. Les premières (vérifier des hypothèses et raisonner) représentent 1,94 % du total des questions posées par l'enseignant, et les secondes (vérifier la compréhension de l'activité) occupent 0,97 %.

1.2.1.5. Les modalités d'interaction de la séance 1

Au sujet des modalités d'interaction, qui renvoie aux façons qui caractérisent les modes de communication de l'enseignant avec les élèves, nous avons relevé trois types de modalités : la modalité individuelle, la modalité collective et la modalité en groupes. Au total, nous avons identifié 192 codes pour une durée de 16 minutes 27 secondes, ce qui correspond à 28,11 % de la séance complète (tableau 16).

Tableau 16
Les modalités d'interaction de la séance 1

Les modalités d'interaction	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Individuelle	94	48,96 %	0:05:34,19	33,83 %	9,51 %
Collective	94	48,96 %	0:10:37,66	64,55 %	18,15 %
En groupes	4	2,08 %	0:00:15,97	1,62 %	0,45 %
TOTAL	192	100,00 %	0:16:27,82	100,00 %	28,11 %

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 16, tant pour les actions individuelles que pour les actions collectives effectuées par l'enseignant, nous avons dégagé de notre analyse 94 codes. Ces codes représentent 48,96 % du total des codes composant les modalités d'interaction. Cependant, lorsque l'on observe les façons qu'a l'enseignant d'interagir avec les élèves, celles de type collectif occupent plus de temps : 10 minutes 37 secondes. Par contre, les modalités individuelles remplissent près de la moitié de ce temps : 5 minutes 34 secondes. Ces dernières formes d'interaction avec les élèves représentent 9,51 % du total de la séance, alors que la modalité collective correspond à 18,15 % de celle-ci. Si nous envisageons le temps total alloué aux modalités d'interaction de cet enseignant, les modalités collectives représentent 64,55 %, et les modalités individuelles occupent 33,83 %.

La modalité d'interaction en groupes, par rapport aux autres façons dont l'enseignant interagit avec les élèves, présente la fréquence la plus faible. Pour cette

modalité, nous avons extrait seulement quatre codes équivalant à 2,08 % du total des codes qui composent les modalités d'interaction. Ces modalités ne durent que 15 secondes, ce qui correspond à 0,45 % de la séance totale.

1.2.1.6. Les moyens de soutien de la séance 1

Quant aux moyens de soutien que l'enseignant a exploités au cours de la séance, c'est-à-dire les dispositifs soutenant l'enseignement et l'apprentissage des objets d'enseignement, nous avons repéré des dispositifs instrumentaux faisant référence à des instruments techniques liés aux contenus de la discipline qui aident à atteindre une fin déterminée (96). Dans ce cas, nous avons identifié deux types de moyens provenant de notre cadre conceptuel, et qui font appel au matériel de base, à savoir le manuel scolaire et le tableau blanc. La durée totale de ces moyens de soutien est de 10 minutes et 30 secondes, ce qui équivaut à 17,94 % de la séance totale (tableau 17).

Tableau 17
Les moyens de soutien de la séance 1

Les moyens de soutien	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Le manuel scolaire	69	71,87 %	0:06:53,42	65,60 %	11,77 %
Le tableau blanc	27	28,12 %	0:03:36,75	34,39 %	6,17 %
TOTAL	96	100,00 %	0:10:30,17	100,00 %	17,94 %

En ce qui concerne les dispositifs utilisés par l'enseignante, en premier lieu apparaît l'utilisation du manuel scolaire avec la plus grande fréquence. Pour ce moyen, notre codage a fait ressortir 69 codes qui représentent 71,87 % du total des moyens employés par l'enseignant. Ces codes durent 6 minutes 53 secondes, ce qui correspond à 11,77 % de la séance, et à 65,60 % du total du temps octroyé aux dispositifs de soutien. Il faut mentionner que le manuel scolaire est utilisé par l'enseignant pour faire

la lecture d'un texte, ainsi que pour demander aux élèves d'effectuer les activités qui accompagnent cette lecture. En deuxième lieu, nous observons l'utilisation du tableau blanc. L'utilisation de ce moyen de soutien, qui facilite le déroulement de la pratique de cet enseignant, est de 27 fois tout au long de la séance. Cette quantité d'actions représente 28,12 % du total des codes qui constituent les moyens de soutien, en occupant un temps de 3 minutes 36 secondes, ce qui correspond à 6,17 % de la séance. Le tableau blanc est utilisé par l'enseignant pour introduire la thématique du texte à lire. Par exemple, l'enseignant réalise une représentation schématique pour activer les connaissances antérieures des élèves. Au tout début de la séance, l'enseignant a également recours à ce moyen pour écrire l'objectif d'apprentissage à atteindre : « *Lire et comprendre une œuvre dramatique* ».

1.2.2. *Le cheminement caractérisant la séance 1*

En ce qui concerne la façon dont l'enseignant structure sa pratique tout au long de la séance observée, nous constatons que celle-ci est caractérisée par la présence de trois moments. Comme nous pouvons le voir dans le tableau 18, nous avons regroupé tous les objets de l'action de la séance en trois moments : a) l'entrée en matière, moment que nous comprenons comme les activités du début de la séance où l'enseignant présente aux élèves le but de celle-ci, ainsi que des normes disciplinaires et d'organisation de la classe ; b) la mise en action, qui est caractérisée par l'ensemble des activités effectuées par l'enseignant visant à atteindre l'objectif planifié initialement ; c) la clôture, qui renvoie au moment destiné à reprendre ce qui a été travaillé pendant la séance et à faire une sorte d'objectivation des contenus traités. Ces moments sont aussi ponctués par des transitions faites par l'enseignant. Les transitions marquent une rupture indiquant un changement de situation. Par exemple, le déplacement des élèves ou bien une indication verbale suivie d'une phrase comme : *Alors, nous allons faire...* Les trois moments occupent 58 minutes 5 secondes, ce qui correspond à 99,22 % de la séance complète.

Tableau 18
Le cheminement de la séance 1

Le cheminement	Total temps	% total temps du cheminement	% total temps de la séance
Entrée en matière	0:01:44,04	2,99 %	2,96 %
Mise en action	0:51:30,73	88,68 %	87,99 %
Clôture	0:04:50,45	8,33 %	8,27 %
TOTAL	0:58:05,22	100,00 %	99,22 %

Il est possible d’observer que le moment de l’entrée en matière occupe uniquement 2,96 % de la séance complète avec un temps de 1 minute 44 secondes. La mise en action, c’est-à-dire la mise en œuvre des activités planifiées par l’enseignant, couvre la plus grande partie de la séance visionnée, soit 87,99 % pour une durée de 51 minutes 30 secondes. Finalement, la clôture dure 4 minutes 50 secondes, ce qui correspond à 8,27 % de la séance totale.

En réalisant une analyse plus approfondie des moments qui structurent le cheminement suivi par l’enseignant, nous pouvons décrire leurs caractéristiques.

1.2.2.1. L’entrée en matière de la séance 1

Au cours de la période d’entrée en matière, c’est l’enseignant qui prend la parole et qui agit le plus souvent. En effet, l’enseignant intervient 54,66 % du temps et les élèves, seulement 11,17 %. Le tableau 19 présente un résumé des actions les plus fréquentes.

Tableau 19
Les actions les plus fréquentes de la séance 1 pendant l'entrée en matière

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions pédagogiques	3	50%	0:00:30,0	56,63%	0,86%
	Les actions didactiques	2	33,33%	0:00:21,8	41,11%	0,62%
Les modalités d'actualisation	Le questionnaire	2	66,67%	0:00:06,3	29,51%	0,18%
	L'exposé	1	33,33%	0:00:15,0	70,49%	0,43%
Les modalités d'interaction	Collective	2	100,00%	0:00:21,7	100,00%	0,62%
Les moyens de soutien	Le tableau blanc	2	100,00%	0:00:21,7	100,00%	0,62%

En ce qui concerne les objets de l'action, ce moment est caractérisé avant tout par des actions pédagogiques, soit des actions soutenues par un discours verbal ou non verbal de la part de l'enseignant, et qui sont en lien avec la gestion-organisation de la classe. Nous trouvons, par exemple, les directives pour commencer la séance, l'organisation des élèves à l'intérieur de la salle de classe, quelques normes de conduite, etc. Pendant ce moment, les actions pédagogiques représentent 50 % du total des codes qui composent les objets de l'action, et 0,86 % du total de la séance analysée. Par contre, les actions didactiques attachées aux contenus à traiter lors de la séance correspondent à 33,33 % du total des codes qui constituent les objets de l'action avec une durée de 21 secondes. Ces actions ont pour finalité d'explicitier le but de la séance.

En nous centrant sur les actions didactiques, celles-ci sont des actions qui actualisent préférentiellement la pratique de cet enseignant par l'entremise des questions (2) qui représentent 29,54 % du temps total des modalités d'actualisation. L'enseignant interagit avec les élèves pendant toute cette période à l'aide de la modalité collective (2) pour une durée de 21 secondes, en recourant comme moyen privilégié de soutien – dispositif instrumental – au tableau blanc (2). L'enseignant exploite ce moyen en vue d'écrire, par exemple, le but de la séance (*lire et comprendre une œuvre dramatique*).

1.2.2.2. *La mise en action de la séance 1*

La mise en action est le moment où l'enseignant met en œuvre les activités planifiées pour atteindre le but de la séance. Pour ce moment, nous avons constaté que ce sont les actions d'élèves qui occupent le plus de temps. C'est ainsi que les interventions d'élèves occupent un temps de 25 minutes 57 secondes. Cette durée représente 44,35 % de la séance, mais 56,57 % du temps alloué au total des interventions pendant ce moment. Pour sa part, l'enseignant couvre 32,98 % de la séance avec 203 codes dégagés. Lorsque l'on examine le temps total octroyé aux interventions, l'enseignant occupe 42,06 % du temps, soit 19 minutes 18 secondes.

Le tableau 20 présente les actions les plus fréquentes lors de ce moment.

Tableau 20
Les actions les plus fréquentes de la séance 1 pendant la mise en action

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	155	76,73 %	0:14:36,75	75,86 %	24,96 %
	Les actions pédagogiques	25	12,38 %	0:04:13,95	21,97 %	7,23 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnement	84	37,84 %	0:04:11,01	28,89 %	7,15 %
	L'échange	58	26,13 %	0:03:52,19	26,72 %	6,61 %
	L'instruction	57	25,68 %	0:04:29,52	31,02 %	7,67 %
	Le commentaire	11	4,95 %	0:00:45,90	5,28 %	1,31 %
	La lecture	8	3,60 %	0:01:00,06	6,91 %	1,71 %
Les modalités d'interaction	Collective	89	54,94 %	0:10:01,04	68,53 %	17,11 %
	Individuelle	69	42,59 %	0:04:19,96	29,64 %	7,4 %
	En groupe	4	2,47 %	0:00:15,97	1,82 %	0,45 %
Les moyens de soutien	Le manuel scolaire	69	73,40 %	0:06:53,42	67,94 %	11,77 %
	Le tableau blanc	25	26,60 %	0: 03:15,05	32,06 %	5,55 %

À l'égard des objets de l'action, ce sont les actions didactiques qui prennent la place la plus grande avec 155 codes qui représentent 76,73 % du total des codes constituant ces objets. Le temps occupé par ce type action, durant la séance, est de 14 minutes 36 secondes, ce qui correspond à 24,96 % du temps total de la séance analysée. Toutefois, en envisageant le temps alloué aux objets de l'action, ces actions représentent 75,86 %. Les actions pédagogiques (25), à la différence du moment précédent, occupent uniquement 7,23 % du temps total de la séance, et durent 4 minutes 13 secondes, ce qui, au regard du total des codes qui composent les objets de l'action lors de la mise en action, équivaut à 12,38 %.

En continuant notre analyse et en nous centrant sur les actions didactiques, comme le montre le tableau 20, nous observons que la façon privilégiée par l'enseignant pour actualiser sa pratique repose sur la modalité du questionnement. Ainsi que nous l'observons dans l'analyse générale de la séance, la plupart de modalités d'actualisation se répètent durant ce moment.

Pour ce qui est du questionnement, les questions posées par l'enseignant (84) durent 4 minutes 11 secondes, ce qui correspond à 7,15 % de la séance totale. Si nous regardons plus en détail ces questions, les trois types de questions les plus fréquents dans la pratique de cet enseignant sont ceux qui demandent aux élèves la compréhension en lecture : la compréhension globale, la compréhension d'inférences et la formulation d'hypothèses. Pour ce qui est des questions sollicitant aux élèves la compréhension globale du texte lu, l'enseignant pose 34 questions, ce qui représente 40,48 % du total des questions posées. Avec la moitié de codes (18), nous trouvons les questions requérant aux élèves de dégager des inférences simples autour de la thématique traitée par le texte lu. Au sujet des questions sollicitant de la part des élèves la formulation d'hypothèses, nous avons ressorti 15 questions, ce qui équivaut à 17,86 % du total des questions posées. Nous avons également identifié d'autres questions comportant une fréquence mineure : des questions qui demandent aux élèves de dégager un savoir propre à la langue (6), des questions sollicitant chez les élèves un raisonnement autour d'une situation de lecture (2) et des questions qui ont pour finalité de vérifier des hypothèses une fois le texte lu (2).

L'autre modalité d'actualisation qui se présente avec un grand nombre de codes est celle de l'échange avec 58 codes identifiés. Cette modalité occupe un temps de 3 minutes 52 secondes, ce qui équivaut à 26,72 % du temps total des modalités d'actualisation, mais à 6,61 % de la séance complète. Suit la modalité de l'instruction avec 57 codes. Il s'agit des demandes que l'enseignant fait aux élèves dans le but de remplir une tâche déterminée, ce qui correspond à 25,68 % du total des codes, soit 4 minutes 29 secondes. Cette durée équivaut à 7,67 % de la séance totale, et à 31,02 %

du temps total accordé à ces façons d'actualiser la pratique. Pour ce qui est du reste des modalités d'actualisation, nous observons que l'enseignant utilise le commentaire et la lecture d'un texte pour rendre effective sa pratique. Pour la première modalité, nous avons dégagé 11 codes, ce qui correspond à 1,31 % de la séance complète. Pour la seconde modalité, nous avons extrait huit codes qui représentent 1,71 % de la séance totale.

Quant aux façons dont l'enseignant interagit avec les élèves, nous avons dégagé, lors de la mise en action, 162 codes répartis entre des actions collectives (89), des actions individuelles (69) et des actions en groupes (4). Les actions collectives correspondent à la modalité qui occupe la plus grande durée parmi les actions destinées à interagir avec les élèves. Cette modalité dure 10 minutes 1 seconde, ce qui représente 68,53 % du temps total octroyé aux modalités d'interaction (162), mais 17,11 % de la séance analysée. Avec 20 codes en moins, nous trouvons la modalité d'interaction individuelle. Pour cette modalité, les codes dégagés sont moins nombreux et durent 4 minutes 19 secondes, ce qui correspond à 7,4 % de la séance totale. Les interactions en groupes (4) occupent très peu du temps de ce moment (15 secondes), ce qui représente 0,45 % de la séance complète.

À l'égard des moyens de soutien, du total des codes dégagés qui composent les moyens de soutien de la pratique de cet enseignant lors de ce moment du cheminement, nous avons retiré 69 codes pour le manuel scolaire et 25 codes pour le tableau blanc. L'usage du premier dispositif occupe 6 minutes 53 secondes, ce qui constitue le double du temps associé au deuxième moyen. Concernant les pourcentages de ces dispositifs instrumentaux, le recours au manuel scolaire représente 11,77 % du total de la séance et l'utilisation du tableau blanc correspond à 5,55 % de celle-ci.

1.2.2.3. La clôture de la séance 1

En ce qui concerne le dernier moment de la séance visionnée, la clôture, nous remarquons que c'est l'enseignant qui parle et qui agit la plupart du temps (2 minutes et 10 secondes), tout comme pour le moment de l'entrée en matière. Ainsi, nous avons dégagé 38 codes qui représentent 65,52 % de l'ensemble des codes qui constituent les interventions pendant ce moment. Le temps d'interventions de l'enseignant correspond à 3,7 % de la séance complète, mais à 67,7 % du temps touchant toutes les interventions de ce moment du cheminement. Pour ce qui est des élèves, nous avons extrait un total de 20 codes qui représentent seulement 1,77 % de la séance totale, soit une durée de 1 minute. Ce moment, caractérisant le cheminement, est très court (4 minutes 50 secondes) et équivaut à 8,27 % de la séance analysée (65 minutes 33 secondes).

Le tableau suivant montre les actions les plus fréquentes caractérisant ce moment.

Tableau 21
Les actions les plus fréquentes de la séance 1 pendant la clôture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	28	73,68 %	0:01:29,00	68,47 %	2,53 %
	Les actions pédagogiques	6	15,79 %	0:00:37,21	28,63 %	1,06 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnement	17	53,125 %	0:00:44,30	48,97 %	1,26 %
	Le commentaire	6	18,75 %	0:00:16,13	17,83 %	0,46 %
	L'instruction	6	18,75 %	0:00:21,06	23,28 %	0,6 %
Les modalités d'interaction	Individuelle	25	89,29 %	0:01:14,23	83,27 %	2,11 %
	Collective	3	10,71 %	0:00:14,91	16,73 %	0,42 %

À propos des objets de l'action caractérisant ce moment (tableau 21), nous avons extrait de notre codage 28 codes pour les actions didactiques et six codes pour les actions pédagogiques. Les actions pédagogiques durent seulement 37 secondes de la séance totale, ce qui correspond à 1,06 %, et 28,63 % du temps octroyé à tous les objets de l'action. Les actions didactiques occupent 1 minute 29 secondes et représentent 2,53 % de la séance, et 68,47 % du temps total concédé à l'ensemble de ces objets.

En faisant le découpage des actions didactiques, nous nous apercevons que les modalités d'actualisation favorisant la mise en place de la pratique de l'enseignant au cours de ce moment sont principalement le questionnement (17), l'instruction (6) et le commentaire (6). Une fois de plus, ce sont les questions posées par l'enseignant qui occupent le plus de place avec une durée de 44 secondes, ce qui équivaut à 1,26 % de la séance totale. Concernant les questions posées par l'enseignant, nos analyses indiquent que les principales questions utilisées par l'enseignant sont celles qui caractérisent un rapport avec une demande aux élèves de fournir une opinion sur les contenus traités lors de la séance ou bien sur les activités développées.

Les modalités d'interaction caractérisant les actions didactiques privilégient les interventions individuelles (25) à la différence des deux moments précédents. Les interventions individuelles lors de ce moment durent 1 minute 14 secondes de la séance, ce qui correspond à 2,11 % de celle-ci. Il est à noter que pour ce moment de la séance, la clôture, l'enseignant n'utilise aucun moyen de soutien.

1.2.3. La démarche utilisée lors de la séance 1 pour enseigner les contenus de la langue d'enseignement

Au cours du visionnement de la séance, notamment lors du moment de la mise en action, nous avons dégagé la démarche caractérisant l'enseignement des contenus propres à la discipline de la langue d'enseignement. Ainsi que mentionné dans le cadre conceptuel, nous avons caractérisé l'enseignement par les trois phases didactiques en

lecture, à savoir des interventions avant, pendant et après les tâches de lecture. Ces phases, comme l'indique le tableau 22, occupent 51 minutes 23 secondes de la séance analysée.

Tableau 22
La démarche d'enseignement pendant la séance 1

La démarche	Le temps	% du temps de la séance
Avant les tâches de lecture	0:04:34,3	7,81 %
Pendant les tâches de lecture	0:22:43,2	38,81 %
Après les tâches de lecture	0:24:06,3	41,18 %
TOTAL	0:51:23,8	87,8 %

1.2.3.1. La phase avant les tâches de lecture au cours de la séance 1

La phase avant les tâches de lecture occupe 7,81 % de la séance, avec une durée de 4 minutes 34 secondes. Les actions, lors de celle-ci, sont principalement effectuées par l'enseignant en occupant 2 minutes 52 secondes, ce qui correspond à 4,91 % de la séance et à 69,78 % du total du temps alloué aux interventions de cette phase. Par contre, les actions des élèves remplissent la moitié du temps, à savoir 2,13 % de la séance.

Tableau 23
Les actions les plus fréquentes de la séance 1 avant les tâches de lecture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	28	84,85 %	0:02:43,97	95,08 %	4,67 %
	Les actions pédagogiques	1	3,03 %	0:00:02,60	1,51 %	0,07 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnaire	21	46,67 %	0:00:57,30	37,72 %	1,63 %
	L'échange	17	37,78 %	0:01:09,27	45,60 %	1,97 %
	Les commentaires	6	13,33 %	0:00:22,31	14,69 %	0,64 %

Les modalités d'interaction	Collective	24	85,71 %	0:02:34,87	94,26 %	4,41 %
	Individuelles	4	14,29 %	0:00:09,43	5,74 %	0,27 %
Les moyens de soutien	Le tableau blanc	20	100,00 %	0:02:28,14	100,00 %	4,22 %

Tel que le montre le tableau 23, la plupart des objets de l'action de cet enseignant sont didactiques (84,85 %). Sur le plan des actions didactiques, elles sont actualisées principalement par l'enseignant à l'aide de la modalité du questionnement, de l'échange et du commentaire. Le total des actions qui dévoilent la manière d'actualiser la pratique de cet enseignant occupe un temps total de la séance de 2 minutes 31 secondes, ce qui représente 4,33 %. Les questionnements (21) renvoient surtout à des questions demandant aux élèves la formulation d'hypothèses sur le contenu et les intentions du texte à lire. Les questions posées par l'enseignant pendant cette phase durent 57 secondes et correspondent à 1,63 % de la séance. À cet égard, l'enseignant, en considérant le titre et les images du texte à lire, pose des questions comme les suivantes :

- *Quelles prédictions pouvez-vous faire sur le contenu du texte ?*
- *De quoi le texte traite-t-il ?*

Au sujet de l'échange (17), en regardant la durée totale de la séance, les actions de l'enseignant représentent 1,97 %. Ces actions sont dirigées vers la thématique du texte à lire. Par exemple :

- *Nous allons parler du système planétaire et le connaître, il est le système... c'est sur ce sujet que nous allons lire.*

Pour la modalité du commentaire, nous avons dégagé seulement six codes, ce qui représente 0,64 % de la séance complète, soit 22 secondes.

Concernant les modalités d'interaction que l'enseignant met en œuvre avec les élèves, nous avons extrait, lors de cette phase de lecture, un total de 28 codes qui

s'étendent sur un temps de 2 minutes 44 secondes, durée similaire à celle des modalités d'actualisation. Cette durée correspond à 4,68 % de la séance totale. Les modalités caractérisant les interactions avec les élèves sont essentiellement celles de type collectif, c'est-à-dire des interventions s'adressant à toute la classe. C'est ainsi que nous avons dégagé pour cette modalité 24 codes qui occupent 2 minutes 34 secondes de la séance (4,41 %), ce qui équivaut à 94,26 % du total du temps concédé à l'ensemble des modalités d'interaction. L'objet principal de ces interventions reste la thématique centrale du texte à lire. Les interventions individuelles avec les élèves sont plus rares dans cette phase (4), représentant uniquement 0,27 % de la séance complète.

Finalement, le dispositif instrumental utilisé par l'enseignant pendant cette phase est le tableau blanc. Le temps d'emploi de ce moyen est de 2 minutes 28 secondes, ce qui correspond à 4,22 % de la séance, durée similaire à celle des actions précédentes. Ce moyen de soutien de la pratique d'enseignement est utilisé pour travailler une procédure de lecture : le *remue-méninges*, selon l'enseignant. Il est à noter que si l'enseignant nomme ainsi cette procédure, à vrai dire, il utilise dans la pratique une représentation schématique. Cette représentation est utilisée dans le but de faire des prédictions sur la thématique de la lecture à suivre au cours de la deuxième phase de la démarche.

1.2.3.2. La phase pendant les tâches de lecture au cours de la séance 1

La phase de l'enseignement qui correspond aux tâches pendant la lecture occupe, comme le montre le tableau 22, une durée de 22 minutes 43 secondes, ce qui correspond à 31,81 % de la séance captée. Les interventions des acteurs durant cette phase de lecture occupent 20 minutes 23 secondes de la séance. Cette phase de la démarche est le moment où l'enseignant développe des procédures et des stratégies pour aider les élèves à comprendre les différents types d'informations fournies par le texte à lire.

En ce qui concerne les interventions des acteurs de la séance, pour l'enseignant nous avons identifié 110 codes pour une durée de 9 minutes 4 secondes, ce qui représente 15,49 % de la séance analysée. Pour ce qui est des interventions d'élèves, bien que nous ayons dégagé moins de codes (85), ils occupent plus de temps en comparaison avec les interventions de l'enseignant (11 minutes 13 secondes). Ce temps correspond à 19,19 % du total de la séance.

Par la suite, nous présentons les actions les plus fréquentes pendant cette phase de la démarche.

Tableau 24
Les actions les plus fréquentes de la séance 1 pendant les tâches de lecture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	94	86,24 %	0:08:34,07	94,90 %	14,64 %
	Les actions pédagogiques	9	8,26 %	0:00:21,38	3,95 %	0,61 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnement	51	38,06 %	0:02:33,75	29,70 %	4,38 %
	L'instruction	40	29,85 %	0:03:20,17	38,66 %	5,7 %
	L'échange	27	20,15 %	0:01:13,07	14,11 %	2,08 %
	La lecture	8	5,97 %	0:01:00,06	11,60 %	1,71 %
	Le commentaire	5	3,73 %	0:00:23,58	4,55 %	0,67 %

Les modalités d'interaction	Individuelle	48	48 %	0:03:03,87	35,75 %	5,23 %
	Collective	48	48 %	0:05:14,46	61,14 %	8,95 %
	En groupe	4	4 %	0:00:15,97	3,10 %	0,45 %
Les moyens de soutien	Le manuel scolaire	69	94,52 %	0:06:53,42	94,58 %	11,77 %
	Le tableau blanc	4	5,48 %	0:00:23,67	5,42 %	0,67 %

Concernant les objets de l'action, comme l'indique le tableau 24, nous avons repéré des actions pédagogiques, mais avec une fréquence très faible et une courte période de temps de 21 secondes qui représentent seulement 0,61 % du temps total de la séance. Ces actions sont orientées vers la gestion de la classe, tout comme pour la phase précédente de la démarche en lecture. Quant aux actions didactiques, nous avons dégagé 94 codes qui occupent presque la totalité du temps de cette phase (94,90 %) avec 8 minutes 34 secondes. La durée de ces actions correspond à 14,64 % de la séance.

À l'égard des modalités d'actualisation en lien avec les actions didactiques mises en place par l'enseignant pendant les tâches de lecture et au sujet de la modalité du questionnement, comme il est possible de l'observer dans le tableau 24, nous avons dégagé un total de 51 codes qui occupent 2 minutes 33 secondes de la séance complète (4,38 %), ce qui correspond à 29,70 % du temps total octroyé à toutes les modalités d'actualisation. Les questions posées par l'enseignant durant cette phase de la démarche se caractérisent par la vérification de la compréhension en lecture du texte lu et des hypothèses réalisées avant les tâches de lecture. Pour ce qui est des instructions données par l'enseignant, quoique nous ayons extrait moins de codes que dans la modalité antérieure, ces manières d'actualiser la pratique prennent presque 1 minute de plus, ce qui représente 5,7 % de la séance totale. Ces instructions demandent aux élèves de faire la lecture à voix haute ou de répondre à une question qui lui est liée. Au sujet de l'échange, 27 codes sont dégagés de notre codage, ce qui représente 2,08 % du temps total de la séance avec 1 minute 13 secondes de durée. Cette durée correspond aussi à

14,11 % du total du temps des modalités d'actualisation. Un exemple de cette modalité est le suivant :

- *Comme vous le savez déjà, le vocabulaire apporte quelque chose de particulier (...) effectivement les synonymes.*

Avec une fréquence mineure, nous avons repéré les modalités de lecture et du commentaire. Ainsi, nos analyses démontrent que la modalité de lecture occupe 1 minute de la séance (1,71 %) tandis que le commentaire utilise uniquement 23 secondes (0,67 %). Par rapport à toutes les modalités d'actualisation, la modalité de lecture représente 5,97 % et la modalité renvoyant aux commentaires 3,73 %.

Pour ce qui est des modalités d'interaction, tant pour les modalités individuelles que pour les modalités collectives, nous avons identifié la même quantité de codes, soit 48 codes. Toutefois, si l'on considère le temps alloué à ces codes, c'est la modalité collective qui prend le plus de place avec 5 minutes 14 secondes, ce qui représente 8,95 % de la séance totale. Par contre, les modalités individuelles s'étendent sur un laps de temps de 3 minutes, ce qui correspond à 5,23 % de la séance. Les interactions en groupes avec les élèves sont peu nombreuses.

Finalement, pour cette phase de lecture et concernant les moyens de soutien de la pratique de cet enseignant, nous observons que le dispositif privilégié par l'enseignant afin de rendre sa pratique effective est le manuel scolaire. L'usage du manuel scolaire, qui occupe 6 minutes 53 secondes, est utilisé par l'enseignant pour faire la lecture du texte avec les élèves, ainsi que pour effectuer les activités suggérées par ce matériel. Le temps d'utilisation du tableau blanc est faible (23 secondes), ce qui correspond à 0,67 % de la séance. La finalité de ce moyen est de remplir la représentation schématique présentée pendant la première phase de lecture.

1.2.3.3. La phase après les tâches de lecture au cours de la séance 1

En ce qui concerne la dernière phase de lecture, nous observons qu'elle se déroule durant 24 minutes 6 secondes, ce qui représente 41,18 % de la séance totale (tableau 22). Quant aux acteurs intervenant lors de cette phase, nous avons dégagé un total de 193 actions, en constatant que ce sont les élèves qui prennent la place la plus importante (130 codes), soit 13 minutes 29 secondes. Les actions des élèves correspondent à 23,04 % de la séance et à 63,45 % de cette phase. Pour ce qui est de l'enseignant, nous avons extrait 60 codes qui représentent 12,34 % du temps total de la séance et 33,99 % du total du temps attribué aux interventions de cette phase de la démarche. Ces actions s'étendent sur une période de 7 minutes 13 secondes.

Tableau 25
Les actions les plus fréquentes de la séance 1 après les tâches de lecture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	33	55,00 %	0:03:09,86	43,81 %	5,41 %
	Les actions pédagogiques	15	25,00 %	0:03:49,96	53,06 %	6,55 %
Les modalités d'actualisation	L'instruction	16	39,02 %	0:01:08,00	35,94 %	1,94 %
	L'échange	13	31,71 %	0:01:22,23	43,46 %	2,34 %
	Le questionnaire	12	29,27 %	0:00:38,98	20,60 %	1,11 %
Les modalités d'interaction	Collective	17	50,00 %	0:01:06,66	35,12 %	1,90 %
	Individuelles	17	50,00 %	0:02:03,16	64,88 %	3,51 %
Les moyens de soutien	Le tableau blanc	1	100,00 %	0:00:15,70	100,00 %	0,45 %

Au regard des objets de l'action de l'enseignant, pendant cette dernière phase de lecture, nous avons fait ressortir 33 actions didactiques et 15 actions pédagogiques. Tel que l'expose le tableau 25, les actions pédagogiques occupent 3 minutes 49 secondes, soit 6,55 % de la séance. Ces actions pédagogiques visent particulièrement à préparer la mise en scène de l'œuvre dramatique avec les élèves. Les actions didactiques ont une durée de 3 minutes 9 secondes, ce qui correspond à 5,41 % de la séance et à 43,81 % du total du temps concédé à l'ensemble des objets de l'action.

Les actions didactiques, pour cette phase de lecture et qui sont l'objet de notre analyse, sont notamment caractérisées par des modalités d'actualisation de l'échange, de l'instruction et du questionnement. L'échange occupe 2,34 % de la séance, l'instruction 1,94 % de celle-ci et le questionnement 1,11 %. Ces trois modalités renvoient à des tâches ayant pour finalité l'approfondissement de la compréhension de la lecture avec des activités, comme faire un résumé du texte lu. Les instructions données par l'enseignant sont particulièrement utilisées pour organiser la classe lorsqu'il est question de mettre en scène l'œuvre dramatique lue et les questions posées cherchent à vérifier des hypothèses faites pendant la première phase de lecture.

Également, pour cette dernière phase de la lecture, l'enseignant recourt à des interactions individuelles et collectives. 17 codes sont dégagés pour ces modalités d'interaction et celles-ci occupent 3 minutes 9 secondes au total, ce qui représente 5,41 % de la séance. Si nous examinons le temps de chaque manière d'interagir avec les élèves, c'est la modalité collective qui prévaut sur les modalités individuelles avec le double du temps accordé (2 minutes).

Finalement, les moyens de soutien pour cette phase, à savoir les dispositifs instrumentaux, sont presque absents. L'enseignant utilise une seule fois le tableau blanc pour une durée de 15 secondes, ce qui correspond à 0,45 % de la séance.

1.3. La phase de postaction (temps 3) : L'enseignant 1

En ce qui concerne la phase de postaction (Annexe C), qui correspond principalement au regard rétrospectif de la part de l'enseignant sur l'activité réalisée, il faut mentionner que l'enseignant 1 ne donne pas beaucoup des détails dans les réponses offertes aux questions posées. Ainsi, pour ce qui est des apprentissages et des contenus visés par la situation d'enseignement-apprentissage enregistrée, l'enseignant affirme que l'activité a traité de l'œuvre dramatique. L'enseignant souligne également que les élèves ont d'abord appris les dialogues et ensuite les autres contenus. Ces contenus ont aussi été travaillés au cours de toute l'unité d'apprentissage.

Par rapport à la planification, cet enseignant nous indique que sa planification s'est déroulée sans changement.

- *La séance s'est passée telle que planifiée... Toutes les activités ont été effectuées et même ont très bien réussi.*

Selon l'enseignant, la principale difficulté de cette situation d'enseignement-apprentissage concerne les déguisements des élèves pour dramatiser l'œuvre.

- *Le seul problème a été que seulement un élève a été déguisé pour l'œuvre... Les élèves ont prêté attention. Il y avait du silence... personne n'a interrompu.*

À l'égard des contenus propres à la discipline de la langue d'enseignement, l'enseignant 1 soulève également que les activités de cette situation n'ont pas présenté de difficultés pour les élèves. Il remarque qu'il n'y a pas eu de problèmes avec le vocabulaire et les synonymes.

- *Il me semble que les élèves n'ont pas eu de problèmes avec les contenus de la discipline... ils ont compris le vocabulaire et les synonymes... ils ont été capables de remplacer un mot par un autre avec le même sens... Ils se sont rendu compte que le sens de la phrase reste le même.*

Au sujet des procédures utilisées pour cette situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant signale que les activités effectuées et le matériel utilisé ont été les plus appropriés pour favoriser l'apprentissage des élèves.

- *Il faut mettre en relief que toutes les activités ont été présentées aux élèves pas à pas. J'ai travaillé un début très clairement avec la stratégie du remue-méninges. Aussi, il y a eu un moment de développement où les élèves partagent ce qu'ils ont appris de l'œuvre.*

Quant aux changements envisagés si cette situation d'enseignement-apprentissage était à refaire, l'enseignant fait uniquement référence à un changement de l'organisation de la salle ; il placerait le poste de travail tout en arrière de la salle de manière à ce que les élèves aient plus d'espace pour se déplacer lors de la dramatisation de l'œuvre.

2. LE SECOND CAS

2.1. La phase de planification (temps 1) : L'enseignant 2

Pour ce qui est des informations de la première partie de l'entrevue de planification (Annexe B), et qui concernent les finalités octroyées à la discipline de la langue d'enseignement, cet enseignant lui accorde également la première importance parmi toutes les disciplines du curriculum scolaire. Quant aux raisons justifiant cette importance de la discipline concernée, l'enseignant souligne que les apprentissages qu'assure la discipline de la langue d'enseignement favorisent la réussite des élèves à l'école et dans la vie future. Par exemple, l'enseignant déclare que

les apprentissages que nous enseignons dans la discipline de la langue d'enseignement sont très importants, car ils assurent que les élèves comprennent leur entourage... les élèves doivent apprendre à lire, à écrire, à communiquer... lorsqu'ils vont sortir de l'école, les élèves ont besoin de communiquer pour aller au secondaire et après continuer à étudier ou bien à chercher un travail.

Si les élèves ne savent pas lire, ils vont échouer à l'école... il est sûr qu'ils vont redoubler l'année scolaire et de même ils pourraient abandonner l'école. Il est difficile pour les élèves qui n'apprennent pas à lire... toutes les portes se ferment... Quelque chose de pareil se passe avec les mathématiques, mais aujourd'hui il faut savoir lire...

Concernant les apprentissages les plus importants que les élèves doivent acquérir dans la discipline de la langue d'enseignement, cet enseignant indique que ce sont les apprentissages liés à la lecture et à la communication orale. Cet enseignant mentionne ce qui suit :

Bien qu'il soit important que les élèves apprennent à écrire et qu'ils connaissent l'orthographe des mots, en premier lieu ils doivent apprendre à lire, connaître les lettres et les manipuler, pour ensuite apprendre à lire avec fluidité et, finalement, comprendre ce qui est écrit. Ils doivent savoir lire et comprendre ce qu'ils lisent... également, ils doivent apprendre à bien parler et à communiquer ce qu'ils veulent exprimer... Cette tâche est très complexe, du fait que nos élèves ne savent pas parler, ils parlent de la même façon qu'ils parlent chez eux... pas bien ! Ce travail est très difficile pour nous.

En ce qui concerne les démarches ou les modèles qui facilitent l'enseignement des contenus de la discipline de la langue d'enseignement, cet enseignant fait appel à la démarche centrée sur les trois phases de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ainsi que sur leurs procédures. Il indique, par exemple, que pour enseigner la lecture il réalise avec les élèves l'activation des connaissances préalables et recourt à différentes représentations schématiques. Pour l'enseignement de l'écriture, il mentionne les phases de planification, de mise en texte et de révision. Toutefois, lorsque nous lui avons demandé de décrire ces démarches d'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'enseignant revient sur l'importance d'utiliser les connaissances des élèves, ainsi que sur les phases d'écriture. Quant aux difficultés d'enseignement que la discipline présente, celui-ci soutient que le plus difficile pour lui est d'enseigner la compréhension de lecture. À ce propos, l'enseignant 2 mentionne ce qui suit :

J'enseigne toutes les stratégies de lecture, j'utilise le manuel scolaire... mais c'est très difficile pour moi, du moment que les élèves ont beaucoup des difficultés... C'est difficile pour moi d'enseigner la compréhension en lecture. Moi, quelquefois... je me frustre du seul fait que je ne sais pas quoi faire pour aider les élèves à comprendre... l'écriture aussi est difficile, mais lorsque je travaille avec les trois phases d'écriture, ils arrivent à écrire un conte ou une nouvelle... cela requiert beaucoup de temps.

Au sujet des procédures d'évaluation, l'enseignant 2 fait mention d'examens qu'il est nécessaire de réaliser. À ce sujet, il indique :

En général, une fois qu'une unité est finalisée, j'évalue les élèves avec un examen, nous avons quatre unités chaque semestre... également, je réalise des examens concernant les livres de contes... nous faisons lire aux élèves au moins deux livres chaque semestre.

À propos de la phase de planification (Annexe B, partie 2) et des informations générales relatives à l'activité planifiée, selon l'enseignant la situation d'enseignement-apprentissage à réaliser vise « la compréhension de lecture et l'identification des personnages du texte lu par les élèves ». Concernant les informations sur le déroulement de cette situation, il nous précise :

Je vais travailler la lecture, la compréhension en lecture et les types de personnages qui apparaissent dans le texte à lire... je vais lire le texte et les élèves aussi, car il est important de connaître comment ils lisent... leur lecture n'est pas bonne... je vais poser des questions sur la lecture et également sur les personnages.

L'enseignant nous annonce également que l'activité en question ne s'inscrit pas à l'intérieur d'un cheminement, étant donné qu'il s'agit d'une activité à réaliser de manière ponctuelle. La situation d'enseignement-apprentissage a été planifiée auparavant et même par écrit. Au moment de planifier cette situation d'enseignement, il nous mentionne qu'il a pensé aux problèmes que rencontrent les élèves en compréhension en lecture :

Je planifie toutes les séances. Nous sommes dans l'obligation de planifier par écrit chaque séance de la discipline et nous devons remettre nos planifications à la direction de l'école tous les 15 jours... Pour les activités d'aujourd'hui, j'ai pensé à mes enfants... J'ai des enfants avec plusieurs problèmes en lecture, j'ai même un enfant qui n'a pas encore appris à lire.

Au sujet d'enseignement de la langue et de ses contenus, qui relève de la première importance pour cet enseignant, c'est l'enseignement de la lecture et de la compréhension de textes qui est visé. Également, il mentionne des contenus liés à

l'oralité, mais sans donner de détails. Pour ce qui est de l'influence du curriculum dans sa planification, l'enseignant 2 remarque qu'en effet la situation d'enseignement à effectuer prend en compte des objectifs prescrits dans le programme d'études de la quatrième année du primaire. Cet enseignant souligne aussi que les planifications qu'il fait tous les jours doivent être basées sur les programmes du Ministère :

En réalité, les activités que je vais faire aujourd'hui sont basées sur le curriculum... sur les programmes d'études... On ne peut pas faire d'une autre manière... toutes nos planifications doivent être faites en considérant les programmes... par exemple, les activités d'aujourd'hui ont pour objectif la compréhension en lecture et il s'agit d'un objectif qui se répète tout au long des années scolaires.

Lorsque nous avons demandé à cet enseignant de nous fournir les intentions d'apprentissage visées par la situation d'enseignement-apprentissage, il nous indique encore une fois que la séance a pour finalité principale le développement de la compréhension des textes et, dans ce cas, la compréhension d'un conte :

Ce que je cherche avec ces activités est que mes élèves apprennent à comprendre les informations qu'ils sont en train de lire. Cela est tellement difficile pour mes enfants, que je dois toujours travailler la lecture et sa compréhension. J'ai des élèves qui ne lisent pas... ça arrive à cause de leurs conditions sociales... Nous n'avons pas l'aide des parents pour soutenir leurs apprentissages ; donc, notre travail est difficile.

Je veux aussi que mes élèves apprennent à identifier les types de personnages d'une histoire... le personnage principal, les personnages secondaires, parce qu'il s'agit de contenus de la discipline que nous sommes obligés de voir.

Pour ce qui est des difficultés que les élèves seraient susceptibles de rencontrer dans le déroulement de l'activité planifiée, l'enseignant 2 continue de souligner les problèmes reliés à la compréhension en lecture des élèves, en indiquant les mêmes raisons déjà avancées.

À l'égard du déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant indique qu'initialement, il présentera l'objectif de la séance ; après il y

aura une lecture à voix haute de la part des élèves, pour continuer avec la lecture par l'enseignant à toute la classe. La séance se poursuivra avec des questions sur la compréhension du texte lu, ainsi que sur la classification des personnages. Finalement, les élèves devront écrire les réponses aux questions posées dans leur cahier et faire un dessin de leur personnage préféré. Ces activités seront soutenues par trois dispositifs instrumentaux : un livre de conte, le tableau blanc et le cahier des élèves.

Je vais utiliser un conte pour faire la lecture et les questions, le tableau pour écrire les questions ainsi que les réponses et le cahier des élèves... il est nécessaire que les élèves écrivent les réponses correctes.

Finalement, concernant l'évaluation des apprentissages réalisés au cours de la situation d'enseignement-apprentissage, cet enseignant nous indique que les activités planifiées ne sont pas évaluées.

Non, les activités que je vais faire n'ont pas une évaluation en particulier... il importe seulement que les élèves travaillent la compréhension en lecture et identifient les personnages. Les évaluations sont programmées après...

2.2. La phase d'actualisation (temps 2) : L'enseignant 2

2.2.1. L'analyse générale de la séance 2

Pour ce qui est de la phase d'actualisation, comme mentionné auparavant, l'objectif de la séance captée a été de travailler avec les élèves la compréhension en lecture d'un texte, et plus particulièrement, de reconnaître les personnages du texte lu. Tout comme dans le cas précédent, cet enseignant se centre sur la dimension de l'enseignement de la lecture de la discipline scolaire de la langue d'enseignement. La séance complète a duré 67 minutes 14 secondes.

2.2.1.1. Les acteurs de la séance 2

À l'égard de la distribution des actions identifiées dans l'analyse en lien avec les acteurs impliqués dans la séance, comme le montre le tableau 26, nous avons dégagé un total de 723 actions.

Tableau 26
Les acteurs de la séance 2

Les acteurs	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
L'enseignant	392	54,22 %	0:30:28,57	54,35 %	41,27 %
L'élève	325	44,95 %	0:17:24,91	31,06 %	23,58 %
Autres	6	0,83 %	0:08:10,97	14,59 %	11,08 %
TOTAL	723	100,00 %	0:56:04,45	100 %	75,93 %

Le tableau 26 met en évidence que d'un total de 723 codes dégagés lors des 67 minutes 14 secondes de la séance, 392 correspondent aux interventions de l'enseignant tandis que 325 appartiennent aux élèves. Concernant le temps associé aux interventions des acteurs de la séance, nous observons que ce sont les actions de l'enseignant qui occupent le plus de temps. C'est l'enseignant qui prend le plus de place pendant cette séance pour un total de 30 minutes 28 secondes, à la différence des interventions des élèves qui occupent 17 minutes 24 secondes. De la séance totale, la durée des actions de l'enseignant représente 41,27 % et celle des élèves, 23,58 %. Toutefois, si nous considérons le temps effectif des interventions, les actions de l'enseignant occupent plus de 50,35 % et celles des élèves 31,06 %. Quoique les interventions d'autres acteurs au cours de la séance ne soient pas nombreuses, elles occupent un temps non négligeable de 8 minutes 10 secondes. Ces dernières sont des interruptions et se rapportent à d'autres aspects demandant l'attention de l'enseignant.

2.2.1.2. Les objets de l'action de la séance 2

Quant aux actions spécifiques de l'enseignant, c'est-à-dire les actions qui ont un lien avec le contenu traité, le savoir en jeu ou la gestion de la classe, nous avons tiré

de nos analyses un total de 408 codes pour cette séance. Comme indiqué dans le tableau 27, pour cet enseignant, les objets de l'action occupent un total de 30 minutes 30 secondes, ce qui équivaut à 41,3 % du total de la période observée. Ainsi, nous avons dégagé 305 codes qui font appel aux actions pédagogiques et 94 codes qui réfèrent aux actions didactiques.

Tableau 27
Les objets de l'action de la séance 2

L'objet de l'action	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les actions didactiques	305	74,75 %	0:22:19,08	73,17 %	30,22 %
Les actions pédagogiques	94	23,04 %	0:07:39,14	25,09 %	10,36 %
Les objets de l'action autre	9	2,21 %	0:00:31,83	1,74 %	0,72 %
TOTAL	408	100,00 %	0:30:30,05	100,00 %	41,3 %

Le tableau 27 montre que les actions didactiques représentent 74,75 % et les actions pédagogiques 23,04 % du total des codes qui composent les objets de l'action. Les pourcentages changent lorsqu'on considère la durée de la séance : les actions didactiques occupent 30,22 % du temps (22 minutes 19 secondes) et les actions pédagogiques, 10,36 % (7 minutes 39 secondes).

2.2.1.3. Les actions didactiques de la séance 2 et leurs caractéristiques

En centrant notre analyse sur les actions didactiques que cet enseignant a réalisées, nous avons fait ressortir des actions favorisant sa pratique. Dans ce cas, nous trouvons des modalités d'actualisation de la pratique, des modalités d'interaction avec les élèves, ainsi que des moyens de soutien qui font appel à des dispositifs instrumentaux (tableau 28).

Tableau 28
Les actions didactiques de la séance 2

Les actions didactiques	Nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de la séance
La modalité d'actualisation	333	0:22:19,69	30,08 %
La modalité d'interaction	314	0:22:19,74	30,24 %
Les moyens de soutien	247	0:17:42,08	23,97 %

Pour ce qui est des modalités d'actualisation, nous avons dégagé 333 codes pour une durée totale de 22 minutes 19 secondes, ce qui représente 30,08 % de la séance. Avec une durée similaire aux modalités d'actualisation, les modalités d'interaction (314) représentent 30,24 % de la séance observée et les moyens de soutien, avec 247 codes, occupent 17 minutes 42 secondes, ce qui correspond à 23,97 % du total de la séance.

2.2.1.4. Les modalités d'actualisation de la séance 2

Au sujet des modalités d'actualisation, comme l'indique le tableau 29, l'enseignant a principalement recours, afin d'actualiser sa pratique, aux modalités du questionnement, de l'instruction, de l'échange et de la lecture. De manière secondaire, nous observons la présence des modalités du commentaire et de l'exposé des contenus.

Tableau 29
Les modalités d'actualisation de la séance 2

Les modalités d'actualisation	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Le questionnaire	112	34,15 %	0:06:12,36	27,79 %	8,4 %
L'échange	84	25,23 %	0:06:23,92	28,66 %	8,66 %
L'instruction	77	23,12 %	0:04:59,47	22,35 %	6,76 %
La lecture	49	14,71 %	0:04:05,93	18,36 %	5,55 %
Le commentaire	5	1,50 %	0:00:10,30	0,77 %	0,23 %
L'exposé	1	0,30 %	0:00:21,18	1,58 %	0,48 %
D'autres situations	5	1,50 %	0:00:06,53	0,49 %	0,15 %
TOTAL	333	100,00 %	0:22:19,69	100,00 %	30,08 %

Comme le montre le tableau 29, les trois modalités d'actualisation les plus nombreuses sont celles du questionnaire, de l'échange et de l'instruction. Pour la première modalité, l'enseignant pose 112 questions qui représentent 8,4 % de la séance (6 minutes 12 secondes). Concernant la deuxième modalité, nous avons dégagé de nos analyses un total de 84 codes qui occupent 8,66 % de la séance avec une durée similaire à la modalité antérieure. Enfin, l'instruction occupe 4 minutes 59 secondes, correspondant ainsi à 6,76 % de la séance totale. Si nous regardons nos analyses en fonction du total des codes produits, la modalité du questionnaire représente 34,15 %. Parmi les questions posées par l'enseignant au cours de la séance, voici quelques exemples :

- *Quels types de personnages pouvons-nous trouver dans une histoire ?*
- *Comment s'appellent les personnages les plus importants dans une histoire ?*
- *Comment pouvons-nous classifier les personnages principaux ?*
- *Quel serait le rôle des protagonistes et des antagonistes ?*
- *Qui est l'élève qui a lu le mieux ? Pourquoi ?*
- *Quelle est la thématique de cette histoire ?*
- *Qu'est-ce qui va arriver dans l'histoire ?*
- *Qui sont les personnages principaux de cette histoire ?*
- *Est-ce que quelqu'un a déjà fini l'activité ?*

- *Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ?*
- *Comment avons-nous reconnu les personnages de l'histoire ?*
- *Quel était l'objectif de la séance ?*

La modalité de l'échange fait référence aux interventions de l'enseignant en lien avec la thématique du texte lu auprès des élèves. Au sujet de la totalité des codes ressortis, cette manière d'actualiser la pratique représente 25,23 % des modalités d'actualisation.

Pour ce qui est de la modalité de l'instruction, les 77 codes représentent 23,12 % de l'ensemble. Les instructions données par l'enseignant renvoient principalement à des actions indiquant le but de la séance ainsi que le fonctionnement des activités réalisées au cours de celle-ci, notamment la tâche de lecture. Par exemple, à ce sujet, l'enseignant mentionne ce qui suit :

- *Aujourd'hui, nous allons lire ce texte, Benjamin, s'il vous plaît, lis le titre.*
- *Cherchez le matériel de lecture.*
- *Vous allez lire la page 3.*
- *La personne qui ne lit pas écoute.*
- *Ce que je veux est que vous cherchiez les personnages principaux et les personnages secondaires.*
- *La personne qui connaît la réponse peut parler.*
- *Sortez les cahiers.*
- *Nous allons écrire le titre, le nom des personnages et dessiner le personnage que vous avez aimé le plus.*
- *S'il vous plaît, allez au tableau.*
- *Finissez l'activité.*

Nous trouvons aussi la modalité de lecture, mais avec un total de 49 codes. Cette modalité se réfère à l'action de lire de la part de l'enseignant un texte au complet à voix haute afin que les élèves arrivent à comprendre l'histoire lue. La lecture de l'enseignant a une durée de 4 minutes 5 secondes et représente 5,55 % de la séance totale.

Finalement, nous trouvons deux autres modalités avec une fréquence très basse : les modalités du commentaire et de l'exposé. Pour les actions associées aux commentaires, nous avons dégagé cinq codes avec une durée de 10 secondes, ce qui correspond à 0,23 % de la séance. La modalité de l'exposé est presque inexistante.

Nous avons effectué une analyse plus précise des modalités d'actualisation pour faire ressortir que ce sont les questions qui sont les plus nombreuses (112). Nous avons trouvé des types de questions différents à ceux qui ont été dégagés par l'enseignant du premier cas, ainsi que le montre le tableau 30.

Tableau 30
Le type de questions de la séance 2

Les types de questions	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Dégager un savoir	29	25,89 %	0:01:47,91	28,98 %	2,44 %
Dégager la compréhension littérale	20	17,86 %	0:01:05,65	17,63 %	1,48 %
Préciser une information	13	11,61 %	0:00:30,54	8,20 %	0,69 %
Vérifier la fin de l'activité	9	8,04 %	0:00:31,89	8,57 %	0,72 %
Dégager la compréhension globale	8	7,14 %	0:00:27,03	7,26 %	0,61 %
Formuler des hypothèses	7	6,25 %	0:00:36,38	9,77 %	0,82 %
Vérifier la compréhension de l'activité	6	5,36 %	0:00:14,09	3,78 %	0,32 %
Activer des connaissances antérieures	5	4,46 %	0:00:15,02	4,03 %	0,34 %
Demander un raisonnement	4	3,57 %	0:00:11,98	3,22 %	0,27 %
Vérifier des erreurs	4	3,57 %	0:00:12,32	3,31 %	0,28 %

Dégager la compréhension d'inférences	3	2,68 %	0:00:13,80	3,71 %	0,31 %
Demander une opinion	2	1,79 %	0:00:03,06	0,82 %	0,07 %
Demander la participation d'un ou plusieurs élèves	2	1,79 %	0:00:02,64	0,71 %	0,06 %
TOTAL	112	100,00 %	0:06:12,31	100,00 %	8,41 %

Nous trouvons d'abord les questions faisant appel à un savoir conceptuel de la discipline de la langue. Ces questions, qui demandent aux élèves d'évoquer un savoir, sont au nombre de 29 et occupent 1 minute 47 secondes, soit 2,44 % de la séance complète. Toutefois, si nous considérons l'intégralité des questions posées par cet enseignant, ce pourcentage monte à 25,89 %. Par la suite, nous repérons des questions demandant aux élèves de repérer des informations littérales du texte lu (20), c'est-à-dire des renseignements ou des idées données de façon explicite par l'auteur du texte. Ces questions occupent 1 minute 5 secondes de la séance, ce qui correspond à 1,48 % de celle-ci et à 17,86 % du total des questions. Voici des exemples pour les premiers types de questions, celles demandant aux élèves un savoir conceptuel :

- *Comment écrivez-vous Martín ?*
- *Où mettons-nous l'accent ? Pourquoi ?*
- *Quel type de mot correspond aux personnages principaux ?
Quelle fonction remplissent-ils ?*

Pour les questions demandant des informations littérales de l'histoire lue, nous trouvons les exemples suivants :

- *Savez-vous qui sont les personnages de l'histoire ?*
- *Comment s'appelle la fille de l'histoire ?*

Les autres questions ressorties de notre codage visent la précision d'informations, la vérification à la fin de l'activité, l'extraction d'une compréhension globale du texte, ainsi que la formulation d'hypothèses. Pour ces questions, nous avons identifié entre 7 et 13 codes avec une moyenne de 31 secondes. Les questions qui sollicitent les élèves afin qu'ils précisent une information renvoient soit à la

clarification d'une réponse non comprise par l'enseignant, soit à la consolidation d'un sujet ou d'un contenu lié au texte lu. Cet aspect peut être associé à un savoir-faire ou à un savoir conceptuel de la discipline scolaire, ainsi qu'à la thématique du texte. Ce type de question représente 0,69 % du temps de la séance avec 30 secondes de durée. Cependant, si nous attachons notre regard à l'ensemble des questions posées par cet enseignant, ce type de questions obtient un pourcentage de 11,61 %.

L'une des tâches assignées aux élèves par l'enseignant a été d'écrire dans leur cahier le titre, les noms de personnages principaux, ainsi que de dessiner un personnage du texte lu. C'est dans ce contexte que l'enseignant a posé des questions afin de vérifier l'accomplissement de la tâche. Ces questions durent 31 secondes, ce qui correspond à 0,72 % de la séance complète, et à 8,04 % du total des codes identifiés pour la modalité du questionnement.

Comme pour l'enseignant du cas 1, nous avons repéré 8 questions qui visent à constater la compréhension globale de l'histoire lue. Ces questions occupent 27 secondes de la séance, ce qui représente 0,61 %. En prenant en compte le total des codes de cette modalité, ce pourcentage s'élève à 7,26 %. Un exemple de ce type de question est le suivant :

- *De quoi traite-t-elle, cette histoire ?*

Les questions associées à la formulation d'hypothèses font référence à une réponse provisoire de l'élève ayant rapport à la thématique du texte à lire ou bien à sa structure. L'élève, à partir de quelques indices du texte (le titre, les illustrations, la première de couverture, le contexte, etc.) fait des hypothèses qui seront idéalement confirmées après la lecture du texte. Pour ces questions, nous avons identifié 7 questions qui correspondent à 6,25 % du total des questions posées par cet enseignant, mais à 0,82 % de la séance analysée (36 secondes). À titre d'exemple, nous retenons les questions suivantes (l'enseignant montre la première couverture du texte) :

- *Qu'est-ce qui va se passer dans cette histoire ?*

- *Quels seront les personnages de cette histoire ? Comment le savez-vous ?*

Concernant les questions destinées à vérifier la compréhension des activités, nous avons extrait six codes qui occupent 14 secondes, soit 0,32 % de la séance et 5,36 % du total des codes relatifs à cette modalité. Ces questions ont pour finalité de corroborer si les élèves ont compris la tâche à réaliser.

Toujours en ce qui a trait aux types de questions posées par l'enseignant, nous avons trouvé des questions faisant appel à l'activation des connaissances antérieures des élèves, à un raisonnement à partir de certaines situations de lecture, à la vérification des erreurs commises par les élèves, ainsi que des questions qui amènent les élèves à inférer des informations qui ne se trouvent pas de façon explicite dans le texte lu. Les questions liées à l'activation des connaissances antérieures requièrent des élèves de se souvenir particulièrement d'un savoir conceptuel de la langue. Ces questions, au nombre de 5, occupent 15 secondes, ce qui correspond à 0,34 % de la séance. Au sujet des questions associées à la vérification des erreurs et à celles exigeant aux élèves de faire appel à un raisonnement à partir des situations fournies par la lecture du texte, nous avons ressorti quatre codes d'une durée de 12 secondes qui représentent 0,27 % et 0,28 % respectivement du temps de la séance. Les questions dirigées vers la compréhension en lecture sur le plan des inférences occupent une durée similaire aux questions précédentes, ce qui correspond à 0,31 % de la séance. Ces questions, qui sont directement attachées au processus de lecture et qui impliquent de rendre explicites des informations implicites à partir de ce qui a été fourni dans le texte lu, occupent 13 secondes. À ce propos, l'enseignant mentionne par exemple,

- *Comment est Luisa ? (L'un des personnages principaux)*

Enfin, nous avons identifié des questions avec une fréquence faible qui demandent aux élèves de donner leur opinion, par exemple au sujet de l'histoire lue, ou d'autres visant la participation à une activité de lecture.

2.2.1.5. Les modalités d'interaction de la séance 2

Pour les modalités d'interaction, qui caractérisent une action par laquelle l'enseignant établit la communication avec les élèves, nous avons retenu trois manières d'interagir : la modalité collective, la modalité individuelle et la modalité en groupes. Au total, nous avons identifié 314 codes qui ont une durée de 22 minutes 19 secondes, ce qui correspond à 30,24 % de la séance complète.

Tableau 31
Les modalités d'interaction de la séance 2

Les modalités d'interaction	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Collective	205	65,29 %	0:16:04,94	72,02 %	21,78 %
Individuelle	105	33,44 %	0:05:38,80	25,29 %	7,65 %
En groupes	4	1,27 %	0:00:36,00	2,69 %	0,81 %
TOTAL	314	100, 00 %	0:22:19,74	100,00 %	30,24 %

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 31, ce sont les actions collectives que l'enseignant privilégie. Il s'adresse de préférence à toute la classe. Pour cette modalité d'interaction, nous avons dégagé 205 codes, ce qui représente 21,78 % (16 minutes 4 secondes) de la séance, mais 65,29 % du total des codes retirés pour les modalités d'interaction. Comme exemple de ce type d'interaction, l'enseignant est en train d'explicitier le but de la séance. Un autre exemple renvoie aux questions qu'il pose à toute la classe.

Avec la moitié des codes, mais aussi avec un temps inférieur aux interactions collectives, nous trouvons les modalités individuelles (105). Ces modalités occupent 5 minutes 38 secondes, ce qui représente 33,44 % de l'intégralité des codes appartenant à ces modalités, et 7,65 % de la séance totale. Les interactions individuelles sont plus fréquentes lorsque l'enseignant pose des questions au sujet de la compréhension de l'histoire lue.

La modalité d'interaction en groupes, par rapport aux autres façons d'interagir avec les élèves, n'est pas si élevée, comportant seulement quatre codes qui correspondent à 1,27 % du total des modalités d'interaction, et à 0,81 % de la séance complète avec une durée de 36 secondes.

2.2.1.6. Les moyens de soutien de la séance 2

Quant aux moyens de soutien déployés au cours de la séance analysée, c'est-à-dire les dispositifs soutenant l'enseignement et l'apprentissage des objets d'enseignement, nous avons retiré de notre codage un total de 247 codes. Pour ces dispositifs, nous observons l'utilisation de quatre moyens de soutien qui font partie de notre cadre conceptuel : le matériel de base et le matériel complémentaire. Pour le premier type de matériel, nous trouvons le cahier de l'élève et pour le deuxième type, le livre de contes, le tableau blanc et des fiches contenant les lettres de l'abécédaire créées par l'enseignant. La durée totale de ces moyens de soutien est de 17 minutes et 42 secondes, ce qui représente 23,97 % de la séance (tableau 32).

Tableau 32
Les moyens de soutien de la séance 2

Les moyens de soutien	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Le livre de contes	178	72,06 %	0:12:38,16	71,38 %	17,11 %
Le cahier	35	14,17 %	0:02:16,39	12,84 %	3,08 %
Le tableau blanc	32	12,96 %	0:02:30,99	14,22 %	3,41 %
Les fiches	2	0,81 %	0:00:16,54	1,56 %	0,37 %
TOTAL	247	100,00 %	0:17:42,08	100,00 %	23,97 %

En ce qui concerne les dispositifs utilisés par l'enseignante, en premier lieu, comme l'indique le tableau 32, l'utilisation du livre de contes obtient la plus grande fréquence. Pour ce type de moyen, notre codage a fait ressortir 178 codes qui

représentent 72,06 % du total des codes liés aux moyens de la séance pour une durée de 12 minutes 38 secondes. Si nous envisageons le temps total de la séance, le pourcentage antérieur descend à 17,11 %. Le livre de contes est principalement utilisé par l'enseignant pour faire la lecture d'une histoire aux élèves. Il faut souligner que la séance est organisée sur la base de ce moyen.

En deuxième lieu, nous observons l'utilisation du cahier de l'élève. L'usage de ce moyen de soutien est de 35 fois pendant la séance. Cette quantité d'actions dégagées représente 14,17 % du total des moyens de soutien, pour une durée de 2 minutes 16 secondes, ce qui correspond à 3,08 % de la séance. Sa fonction dans la séance est simplement que les élèves laissent une trace écrite des activités demandées par l'enseignant. Par exemple, l'enseignant demande aux élèves de sortir leur cahier et d'écrire le titre de l'histoire, les noms des personnages principaux, ainsi que de dessiner l'un de personnages.

Pour ce qui est du troisième moyen de soutien, le tableau blanc, nous avons dégagé un total de 32 codes. Avec un temps similaire au dispositif précédent, le tableau blanc correspond à 3,41 % de la séance, occupant 2 minutes 30 secondes de celle-ci. Le tableau blanc est utilisé par l'enseignant pour écrire le but de la séance, les consignes des activités d'enseignement ainsi que pour vérifier ces activités.

En dernier lieu, mais avec une fréquence très faible, nous repérons l'utilisation de fiches avec les lettres de l'abécédaire. Ce moyen, créé par l'enseignant, occupe seulement 16 secondes, ce qui correspond à 0,37 % du temps total de la séance. Sa fonction est d'expliquer aux élèves quoi faire lorsqu'on doit écrire des mots difficiles. Ainsi l'enseignant signale ce qui suit :

Lorsque nous ne savons pas comment écrire un mot, nous devons regarder l'abécédaire qui est là. (L'enseignant indique aux élèves l'endroit de la salle où se trouve ce moyen)

2.2.2. Le cheminement caractérisant la séance 2

Concernant la façon dont l'enseignant structure sa pratique tout au long de la séance analysée, ainsi que nous l'observons dans le tableau 33, nous avons regroupé tous les objets de l'action de la séance en deux moments : a) l'entrée en matière, moment qui se comprend comme les activités du début de la séance où l'enseignant présente aux élèves le but de la séance ; b) la mise en action caractérisée par l'ensemble des activités réalisées par l'enseignant visant à atteindre l'objectif planifié. À la différence de l'enseignant 1, au cours de cette séance, il n'y a pas de moment destiné à la fermeture de la séance. Ces moments sont aussi caractérisés par des transitions faites par l'enseignant qui marquent une rupture indiquant un changement dans la situation d'enseignement, par exemple, par une directive verbale comme la suivante :

Alors, en premier lieu, nous allons lire l'histoire...

Tableau 33
Le cheminement de la séance 2

Le cheminement	Total temps	% total temps du cheminement	% total temps de la séance
Entrée en matière	0:00:38,83	0,98 %	0,88 %
Mise en action	1:05:40,68	99,02 %	88,94 %
TOTAL	1:06:19,51	100 %	89,82 %

Comme le montre le tableau 33, le moment de l'entrée en matière est très court, n'occupant que 0,88 % du total de la séance complète, soit 38 secondes. Par contre, le moment de la mise en action, c'est-à-dire la mise en œuvre des activités planifiées par l'enseignant, occupe presque toute la séance (88,94 %) avec une durée de 1 heure 5 minutes 40 secondes.

En faisant une analyse plus précise des moments qui structurent le cheminement suivi par l'enseignant, nous pouvons décrire leurs caractéristiques respectives.

2.2.2.1. L'entrée en matière de la séance 2

Au sujet des acteurs qui interviennent pendant ce moment, nous remarquons que c'est l'enseignant qui prend la parole et agit de préférence. Si nous considérons le temps utilisé par tous les intervenants, l'enseignant remplit 84,38 % alors que les élèves n'occupent que 15,63 %.

Tableau 34
Les actions les plus fréquentes de la séance 2 pendant l'entrée en matière

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	2	66,67 %	0:00:20,00	74,07 %	0,46 %
	Les actions pédagogiques	1	33,33 %	0:00:07,00	25,93 %	0,16 %
Les modalités d'actualisation	L'instruction	1	50,00 %	0:00:13,00	65,00 %	0,30 %
	L'échange	1	50,00 %	0:00:07,00	35,00 %	0,15 %
Les modalités d'interaction	Collective	2	66,67 %	0:00:18,00	90,00 %	0,40 %
	Individuelles	1	33,33 %	0:00:02,00	10,00 %	0,06 %
Les moyens de soutien	Le tableau blanc	2	100,00 %	0:00:20,00	100,00 %	0,46 %

Comme le montre le tableau 34, si nous retournons au codage des objets de l'action, ce moment est caractérisé notamment par des actions didactiques (2). Si les actions faisant partie des objets de l'action ne sont pas nombreuses (3), les actions didactiques représentent 74,07 % et les actions pédagogiques occupent 25,93 % du temps total octroyé aux objets de l'action. Les actions didactiques, avec une durée de 20 secondes, sont dirigées vers l'explicitation du but de la séance. Pour leur part, les

actions pédagogiques occupent 7 secondes et s'orientent vers quelques normes de conduite à respecter.

En nous centrant sur les actions didactiques, nous observons que celles-ci sont surtout actualisées par l'entremise de l'échange (1) et de l'instruction (1). Quoique nous ayons dégagé le même nombre de codes pour les deux modalités, l'échange s'étend sur une durée de 7 secondes tandis que l'instruction occupe 13 secondes, en représentant 35 % et 65 % respectivement du temps accordé aux modalités d'actualisation.

En matière de modalités d'interaction, en dépit de la quantité de codes extraits pour ce moment (3), la modalité collective est le principal mode d'interaction de l'enseignant avec les élèves, c'est-à-dire avec tout le groupe de la classe, occupant une durée de 18 secondes. Concernant les moyens privilégiés soutenant la pratique, cet enseignant utilise le tableau blanc (2) afin d'écrire l'objectif de la séance (*reconnaître les personnages du texte lu*), ce qui prend 20 secondes.

2.2.2.2. *La mise en action de la séance 2*

La mise en action est le moment où l'enseignant met en œuvre les activités planifiées pour atteindre le but de la séance. Pour cet enseignant, ce moment occupe presque tout le temps de la séance (88,94 %). Concernant les intervenants de ce moment, le codage met en évidence que l'enseignant est l'acteur qui prend la place la plus grande, tout comme dans le moment précédent. C'est ainsi que nous avons dégagé 389 codes qui représentent 40,66 % de la durée de la séance. L'enseignant intervient durant 30 minutes 1 seconde. Quant aux interventions d'élèves, elles occupent 17 minutes 13 secondes, ce qui correspond à 23,31 % de la séance. Le tableau 35 présente les actions les plus fréquentes lors de ce moment.

Tableau 35
Les actions les plus fréquentes de la séance 2 pendant la mise en action

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	303	74,81 %	0:21:58,90	73,16 %	29,77 %
	Les actions pédagogiques	92	22,72 %	0:07:31,10	25,02 %	10,18 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnement	112	33,84 %	0:06:12,36	28,22 %	8,4 %
	L'échange	83	25,08 %	0:06:17,18	28,58 %	8,51 %
	L'instruction	76	22,96 %	0:04:46,03	21,68 %	6,46 %
	La lecture	49	14,80 %	0:04:05,93	18,64 %	5,55 %
	Le commentaire	5	1,51 %	0:00:10,30	0,78 %	0,23 %
Les modalités d'interaction	Collectives	203	65,27 %	0:15:47,26	71,78 %	21,38 %
	Individuelle	104	33,44 %	0:05:36,34	25,49 %	7,59 %
	En groupe	4	1,29 %	0:00:36,00	2,73 %	0,81 %
Les moyens de soutien	Le livre de contes	178	72,65 %	0:12:38,16	72,77 %	17,11 %
	Le cahier	35	14,29 %	0:02:16,39	13,09 %	3,08 %
	Le tableau blanc	30	12,24 %	0:02:10,81	12,55 %	2,95 %
	Les fiches	2	0,82 %	0:00:16,54	1,59 %	0,37 %

En ce qui a trait aux objets de l'action qui différencient ce moment de la séance, le tableau 35 montre que ce sont les actions didactiques qui occupent le plus de temps. Avec presque 22 minutes, nous avons ressorti 303 codes touchant les actions didactiques, ce qui représente 74,81 % de l'ensemble des codes relatifs aux objets de l'action. Cependant, si nous examinons le temps total de la séance, ce pourcentage descend à 29,77 %. Pour leur part, les actions pédagogiques (92) occupent une période de 7 minutes 31 secondes, ce qui correspond à 22,72 % du total des codes dégagés pour

ces objets, et à 10,18 % du total du temps de la séance. Il faut savoir que les objets de l'action couvrent une durée de 30 minutes 02 secondes, soit 40,68 % de la séance.

En nous centrant sur les actions didactiques, nous avons identifié presque les mêmes modalités d'actualisation que dans notre analyse générale de la séance. Ainsi, pour ce qui est du questionnement, les questions posées par l'enseignant (112) ont duré 6 minutes 12 secondes, ce qui représente 8,4 % de la séance complète. En ce qui concerne la modalité, de l'échange, nous avons repéré moins de codes que pour la modalité antérieure (83). Ces actions ont toutefois une durée similaire, soit 6 minutes 17 secondes, ce qui correspond à 8,51 % de la séance. Pour la modalité de l'instruction, nous avons dégagé 76 codes avec une durée de 4 minutes 46 secondes. Cette durée correspond à 6,46 % de la séance totale. L'autre modalité d'actualisation qui se présente est celle de la lecture avec 49 codes extraits, représentant 5,55 % de la séance avec une durée de 4 minutes 5 secondes. Nous trouvons aussi, parmi les modalités d'actualisation de ce moment, la modalité du commentaire qui occupe uniquement 10 secondes.

Si nous regardons ces modalités d'actualisation plus en détail, et en particulier les questions posées par l'enseignant, nous remarquons que l'enseignant pose des questions tant orientées vers les savoirs conceptuels que vers les savoir-faire de la discipline de la langue d'enseignement. Nous trouvons également des questions axées sur le bon fonctionnement de la tâche. Étant donné la courte durée de l'entrée en matière et l'absence du moment de clôture, les questions posées par l'enseignant sont les mêmes que celles identifiées lors de notre analyse générale. Ainsi, nous ne trouvons aucun type de questions dépassant les 2 minutes, et celles pour lesquelles nous avons dégagé le plus grand nombre de codes sont liées aux contenus de la discipline de la langue d'enseignement. De cette manière, nous avons ressorti des questions qui demandent aux élèves de mentionner un savoir conceptuel de la langue, de faire des hypothèses sur la thématique de l'histoire à lire et de se souvenir des informations explicites repérées dans le texte lu, entre autres.

Quant aux façons dont l'enseignant interagit avec les élèves, nous avons dégagé pour le moment de la mise en action 311 codes répartis entre des actions collectives (203), des actions individuelles (104) et des actions en groupes (4). Les interactions collectives constituent la modalité la plus utilisée par l'enseignant. Cette modalité dure 15 minutes 47 secondes, ce qui équivaut à 21,38 % de la séance complète. Toujours dans le cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture, la modalité collective fait appel soit à l'explicitation d'un contenu, soit aux questions posées aux élèves en lien avec l'histoire lue. Avec la moitié des codes et un tiers du temps par rapport à la modalité collective, nous trouvons l'interaction individuelle. Pour cette modalité, les codes dégagés durent 5 minutes 36 secondes. Cette durée correspond à 7,59 % de la séance. Les interactions en groupes (4) occupent très peu de temps (22 secondes), ce qui représente 0,81 % de la séance. Ces dernières modalités ont un rapport davantage pédagogique en cherchant à vérifier si les élèves travaillent ensemble lors de l'activité demandée par l'enseignant.

À l'égard des moyens de soutien, comme le tableau 35 l'indique, l'enseignant a recours à plusieurs moyens afin de soutenir sa pratique. Du total des codes dégagés de la séance (245), 178 correspondent à l'utilisation du livre de contes, 35 au cahier de l'élève, 30 au tableau blanc et 2 à des fiches créées par l'enseignant. À l'évidence, le livre de conte est au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage, occupant une durée de 12 minutes 38 minutes, ce qui correspond à 17,11 % de la séance. Avec une quantité de codes mineurs et une durée plus basse en comparaison au moyen précédent, nous trouvons l'utilisation du cahier de l'élève et du tableau blanc avec une durée similaire de 2 minutes. Concernant le cahier de l'élève, la quantité de codes dégagés représente 3,08 % de la séance. Le tableau blanc de son côté occupe 2,95 % de la séance.

2.2.3. *La démarche utilisée lors de la séance 2 pour enseigner les contenus de la langue d'enseignement*

Nous avons caractérisé l'enseignement de cet enseignant par les trois phases didactiques de lecture, à savoir des interventions avant, pendant et après les tâches de lecture, tout comme le cas précédent. Cette démarche a une durée de 1 heure 12 minutes 13 secondes, ce qui représente 85,47 % de la séance totale (tableau 36).

Tableau 36
La démarche d'enseignement pendant la séance 2

La démarche	Le temps	% du temps de la séance
Avant les tâches de lecture	00:08:21,00	11,31 %
Pendant les tâches de lecture	00:15:06,75	20,46 %
Après les tâches de lecture	00:48:45,45	53,7 %
TOTAL	01:12:13,20	85,47 %

2.2.3.1. *La phase avant les tâches de lecture au cours de la séance 2*

Cette phase de lecture occupe 11,31 % de la séance visionnée avec une durée de 8 minutes 21 secondes. Les actions lors de celle-ci sont avant tout effectuées par l'enseignant en occupant 5 minutes 55 secondes, ce qui correspond à 8,01 % de la séance totale. Par contre, les actions des élèves couvrent 2,9 % de cette séance avec une durée de 2 minutes.

Tableau 37
Les actions les plus fréquentes de la séance 2 avant les tâches de lecture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	52	77,61 %	0:04:18,21	72,70 %	5,83 %
	Les actions pédagogiques	13	19,40 %	0:01:20,72	22,73 %	1,82 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnement	31	50,00 %	0:01:52,05	43,44 %	2,53 %
	L'échange	21	33,87 %	0:01:33,50	36,25 %	2,11 %
Les modalités d'interaction	Collective	33	58,93 %	0:02:55,39	67,86 %	3,96 %
	Individuelles	23	41,07 %	0:01:23,08	32,14 %	1,88 %
Les moyens de soutien	Le livre des contes	29	100,00 %	0:01:57,19	100,00 %	2,64 %

Comme indiqué dans le tableau 37, la plupart des objets de l'action de cette phase sont didactiques (52). Il faut remarquer que nous avons repéré 13 actions pédagogiques associées aux comportements des élèves. Les actions didactiques durent 4 minutes 18 secondes, ce qui équivaut à 5,83 % de la séance. La durée des actions pédagogiques est de 1 minute 20 secondes et représente 1,82 % de la séance complète.

Du côté des actions didactiques, celles-ci sont actualisées principalement par l'enseignant au moyen du questionnement (31) et de l'échange (21). Les questionnements renvoient particulièrement aux questions qui demandent aux élèves de se souvenir d'un savoir conceptuel de la discipline, par exemple, la typologie des personnages composant l'histoire. Également, nous trouvons des questions liées à la formulation d'hypothèses (faire des prédictions) sur la thématique du texte à lire à partir du titre de l'histoire. Pendant cette phase, les questions occupent une durée de 1 minute

52 secondes, correspondant à 2,53 % de la séance totale. Avec une durée proche à la modalité précédente, l'échange représente 33,87 % de l'ensemble des codes qui composent ces modalités et 2,11 % de la séance. Les échanges effectués entre l'enseignant et les élèves sont dirigés vers les contenus de la discipline ayant un lien avec la tâche de lecture à faire. Ainsi, l'enseignant discute avec les élèves de la typologie des personnages trouvés dans la littérature :

En effet, nous trouvons des personnages secondaires, mais aussi des personnages principaux.

Également, les échanges produits entre ces deux acteurs tournent autour de la thématique centrale de l'histoire à lire.

Pour ce qui est des modalités d'interaction que l'enseignant déploie avec les élèves, nous avons extrait pour cette phase de la tâche de lecture un total de 56 codes. Les modalités d'interaction privilégiées par cet enseignant sont celles de type collectif, c'est-à-dire des interventions avec tout le groupe de la classe. Nous avons dégagé pour cette modalité 33 codes qui équivalent à 3,96 % de la séance. L'objet principal différenciant ces interventions reste la thématique centrale du texte à lire. Au sujet des interventions individuelles, quoique nous ayons dégagé moins de codes que pour la modalité collective, elles occupent 1,88 % de la séance, mais 41,07 % du total des codes des modalités d'interaction avec une durée de 1 minute 23 secondes. La modalité en groupes n'est pas présente pendant cette phase.

Finalement, le dispositif instrumental utilisé au cours de cette phase est le livre de contes. Le temps d'emploi de ce moyen est de 1 minute 57 secondes, occupant 2,64 % de la séance. Ce moyen de soutien de la pratique d'enseignement est utilisé pour faire des hypothèses avec les élèves sur le contenu de l'histoire à lire, ainsi que pour identifier les personnages de l'histoire.

2.2.3.2. La phase pendant les tâches de lecture au cours de la séance 2

Cette phase de l'enseignement de la lecture occupe 15 minutes 6 secondes du total du temps de la séance, ce qui représente 20,46 % de celle-ci (tableau 36). C'est la phase où l'enseignant développe des procédures et des stratégies pour l'aider les élèves à comprendre les diverses informations fournies par le texte.

En ce qui concerne les interventions des acteurs de la séance, nous avons identifié 96 actions pour l'enseignant et 89 actions pour les élèves. En dépit du nombre de codes dégagés, le temps d'intervention est semblable pour les deux acteurs. C'est ainsi que les codes associés à l'enseignant ont une durée de 7 minutes 23 secondes, ce qui équivaut à 10 % de la séance totale. Le temps d'intervention des élèves lors de cette phase est de 7 minutes 17 secondes, correspondant à 9,86 % de la séance.

Le tableau 38 présente les actions les plus fréquentes lors de cette phase de la démarche.

Tableau 38
Les actions les plus fréquentes de la séance 2 pendant les tâches de lecture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	89	92,71 %	00:06:50,46	92,67 %	9,26 %
	Les actions pédagogiques	7	7,29 %	00:00:32,44	7,32 %	0,73 %
Les modalités d'actualisation	La lecture	49	52,69 %	0:04:05,93	59,87 %	5,55 %
	L'instruction	33	35,48 %	0:02:00,86	29,42 %	2,73 %
	Le commentaire	5	5,38 %	0:00:10,30	2,51 %	0,23 %

Les modalités d'interaction	Collectives	75	81,52 %	0:06:14,76	91,25 %	8,46 %
	Individuelle	17	18,48 %	0:00:35,92	8,75 %	0,81 %
Les moyens de soutien	Le livre de contes	89	100,00 %	0:06:50,46	100,00 %	9,26 %

Au sujet des objets de l'action, comme l'indique le tableau 38, nous avons repéré des actions pédagogiques, mais avec une fréquence très faible et occupant une très courte période de temps : 32 secondes. Ces actions sont dirigées vers la gestion de la classe, tout comme pour la phase précédente de la démarche. Les actions didactiques, pour leur part, occupent 6 minutes 50 secondes, ce qui représente 9,26 % de la séance, mais 92,71 % du total des codes composant ces objets. Les actions didactiques pendant cette phase sont principalement destinées à la lecture d'une histoire de la part de l'enseignant.

Pour ce qui est des modalités d'actualisation concernant les actions didactiques, nous avons principalement dégagé les modalités suivantes : la lecture, les instructions et les commentaires (tableau 38). À propos de la modalité de lecture, nous avons retiré un total de 49 actions. Ces actions ont une durée de 4 minutes 5 secondes, représentant 5,55 % du total de la séance et 52,69 % du total des codes qui constituent les modalités d'actualisation. La lecture, dans ce cas, renvoie à l'action de lire de la part de l'enseignant une histoire afin que les élèves comprennent son contenu et soient capables d'identifier les personnages. Avec la moitié du temps, nous avons la modalité de l'instruction (2 minutes). Pour cette modalité, nous avons extrait 33 codes qui correspondent à 35,48 % de la totalité de codes faisant partie des modalités d'actualisation. Concernant le temps qui relève des instructions dans cette phase, celles-ci représentent 2,73 % de la séance totale. Ces instructions demandent essentiellement aux élèves de faire la lecture à voix haute. La modalité du commentaire occupe 10 secondes, ce qui équivaut à 0,23 % de la séance.

Pour les modalités d'interaction, celle qui remplit le plus de temps (6 minutes 14 secondes), avec 75 codes dégagés, est la modalité d'interaction collective, c'est-à-dire les interactions de l'enseignant effectuées avec toute la classe. Le nombre d'actions de cet enseignant à l'égard de cette modalité représente le 8,46 % de la séance. Pour les interactions individuelles, nous avons identifié 17 codes qui correspondent à 0,81 % du total du temps de la séance pour une durée de seulement 35 secondes.

Finalement, au sujet des moyens de soutien, nous avons retiré 89 actions. Ces actions font appel uniquement à l'utilisation du livre de contes pendant cette phase de la démarche. Le nombre de codes représente 9,26 % de la séance totale et occupe une durée de 6 minutes 50 secondes. Ce moyen est essentiellement utilisé afin d'identifier les personnages de l'histoire lue.

2.2.3.3. La phase après les tâches de lecture au cours de la séance 2

En ce qui concerne la dernière phase de lecture, tout comme l'enseignant 1, c'est la phase de la démarche qui prend le plus de temps. Celle-ci se déroule durant 48 minutes 45 secondes et occupe 53,7 % de la séance analysée (tableau 36). En effet, comme nous le verrons ci-après, c'est la phase où l'enseignant réalise la plus grande quantité d'activités d'enseignement-apprentissage.

Au sujet des acteurs qui interviennent au cours de cette phase, c'est l'enseignant qui prend la place centrale. Ainsi, nous avons dégagé 232 codes d'une durée de 16 minutes 43 secondes pour les interventions de l'enseignant, ce qui correspond à 22,64 % du temps de la séance. Les élèves, pour leur part, interviennent durant 7 minutes 43 secondes, soit 10,46 % de la séance. Il faut mentionner que leurs interventions sont très courtes.

Par la suite, nous présentons les actions les plus fréquentes pendant cette phase de la démarche.

Tableau 39
Les actions les plus fréquentes de la séance 2 après les tâches de lecture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	162	67,22 %	0:10:50,00	65,52 %	14,67 %
	Les actions pédagogiques	71	29,46 %	0:05:26,00	32,86 %	7,36 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnement	78	44,32 %	0:04:08,45	38,19 %	5,61 %
	L'échange	60	34,09 %	0:04:22,95	40,42 %	5,93 %
	L'instruction	34	19,32 %	0:02:13,94	20,59 %	3,02 %
Les modalités d'interaction	Collectives	95	58,28 %	0:06:37,10	61,05 %	8,96 %
	Individuelle	64	39,26 %	0:03:37,32	33,41 %	4,9 %
	En groupes	4	2,45 %	0:00:36,00	5,53 %	0,81 %
Les moyens de soutien	Le livre de contes	60	47,24 %	0:03:50,50	44,82 %	5,2 %
	Le cahier	35	27,56 %	0:02:16,39	26,52 %	3,08 %
	Le tableau blanc	30	23,62 %	0:02:10,81	25,44 %	2,95 %

À l'égard des objets de l'action de l'enseignant, nous avons extrait de notre codage 233 actions sous-divisées en 162 actions didactiques et 71 actions pédagogiques (tableau 39). Les actions didactiques durent 10 minutes 50 secondes, ce qui correspond à 14,67 % de la séance totale et à 67,22 % de l'ensemble de codes relevant du total des objets de l'action. Les actions didactiques cherchent à ce que les élèves reconnaissent les personnages d'une histoire lue. Les actions pédagogiques durent 5 minutes 26 secondes, ce qui équivaut à 7,36 % de la séance complète et à 29,46 % du total des codes composant les objets de l'action.

Les actions didactiques pour cette phase de l'enseignement de lecture sont caractérisées par les modalités d'actualisation du questionnement, de l'échange et de l'instruction. Il faut souligner que les manières d'actualiser la pratique par cet

enseignant pendant cette phase sont tout à fait différentes de la phase précédente de la démarche d'enseignement. Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 39, ce sont les questionnements et les échanges qui occupent la place principale. La première modalité dure 4 minutes 8 secondes (78), correspondant à 5,61 % de la séance et à 44,32 % du total des codes qui constituent les modalités d'actualisation. Quelques exemples de ces questions sont les suivants :

- *Quels sont les personnages principaux ?*
- *À quel anniversaire allaient les personnages de cette histoire ?*
- *Felipe est-il le personnage principal ?*
- *Qu'est-ce qu'a dit la petite sœur de Susana ?*
- *Susana était le personnage principal ou secondaire ?*
- *Qu'est-ce que le mot "colados" signifie ?*
- *Qui a fini d'écrire les personnages dans son cahier ?*
- *Qu'est-ce qui manque à ce mot ?* (Cette question est posée dans le contexte de l'écriture de mots et fait référence aux accents des mots)

Pour ce qui est de ces questions, nous avons constaté que les plus fréquentes sont celles qui font référence à un contenu particulier de la discipline de la langue d'enseignement. Ainsi, nous avons trouvé des questions demandant aux élèves de se souvenir des informations littérales présentes dans le texte lu, ainsi que d'évoquer des savoirs conceptuels propres à la discipline, comme les règles pour les accents, l'usage de la majuscule, etc. Nous avons identifié également des questions centrées sur la vérification de la fin de l'activité, d'autres requérant une précision d'information incomprise de l'enseignant ou bien des questions corroborant la compréhension globale du texte.

Avec une durée similaire à celle de la modalité de questionnement, nous avons la modalité de l'échange avec 60 codes (tableau 39). Ce nombre de codes, par rapport à la quantité totale des codes qui constituent les modalités d'actualisation, représente 34,09 % pour une durée de 4 minutes 22 secondes, ce qui équivaut à 5,93 % de la séance. Pour ce qui est de la modalité de l'instruction, celle-ci est composée de 34 codes et a pour finalité de vérifier le bon fonctionnement de la tâche. Ces modalités

durent 2 minutes 13 secondes, ce qui correspond à 3,02 % de la séance et à 19,32 % du total des actions identifiées pour les modalités d'actualisation.

Concernant les modalités d'interaction, nous avons retiré un total de 163 codes qui mettent en évidence les manières dont l'enseignant interagit avec les élèves. Ces modalités occupent 10 minutes 50 secondes de la séance analysée. Comme le montre le tableau 39, c'est la modalité collective qui représente la manière privilégiée par l'enseignant pour interagir avec les élèves, la même que pour les deux phases précédentes de lecture. Nous avons extrait pour cette modalité 95 codes, soit 58,28 % du total des codes composant les modalités d'interaction. Toutefois, si nous examinons la durée de la séance, la modalité collective correspond à 8,96 %. À la différence de cette modalité, l'interaction individuelle avec les élèves occupe la moitié du temps, c'est-à-dire 3 minutes 37 secondes : 64 codes se réfèrent aux interactions entre l'enseignant et un élève. Ces codes équivalent à 4,9 % de la séance totale et à 39,26 % de l'ensemble des interactions dégagées. Nous avons extrait également un petit nombre d'actions qui mettent en évidence des interactions entre l'enseignant et un groupe d'élèves, mais ces interactions ont surtout pour finalité de vérifier la compréhension des activités demandées par l'enseignant. Ainsi, nous avons extrait quatre codes qui correspondent à 0,81 % du temps total de la séance. Ces interactions couvrent 36 secondes.

Finalement, à l'égard des moyens qui soutiennent la pratique de cet enseignant, nous avons identifié trois dispositifs : le livre de contes, le cahier et le tableau blanc. Pour le livre de contes, au cours de cette phase, nous avons dégagé 60 codes qui ont un temps de 3 minutes 50 secondes, et qui correspondent à 5,2 % de la séance. Ce moyen n'est pas utilisé pour faire la lecture, mais pour corroborer la compréhension en lecture des élèves au sujet des personnages de l'histoire lue. Le cahier et le tableau blanc visent à laisser une trace écrite de l'activité donnée par l'enseignant, soit à écrire le titre de l'histoire et le nombre de personnages et à dessiner le personnage de l'histoire que les élèves ont préféré. Ces deux moyens de soutien

s'étendent sur une durée similaire (2 minutes), ce qui représente 3 % de la séance totale. Si nous prenons en compte l'intégralité des codes qui constituent les moyens de soutien, la quantité de codes dégagés pour le cahier (35) correspond à 27,56 % de ce total et les codes retirés pour le tableau (30) à 23,62 %.

2.3. La phase de postaction (temps 3) : L'enseignant 2

Concernant la phase de postaction (Annexe C), qui fait appel à l'expérience passée de l'enseignant sur l'activité réalisée, il faut remarquer que l'enseignant 2, tout comme l'enseignant 1, ne fournit pas beaucoup de précisions sur les informations demandées. Ainsi, à propos des apprentissages et des contenus visés par la situation d'enseignement-apprentissage enregistrée, l'enseignant affirme que cette situation s'est intéressée à la compréhension des textes et aux types de personnages que comporte une histoire. En outre, l'enseignant indique aussi que les activités accomplies trouvent leur raison d'être dans le fait que les élèves, lors des évaluations précédentes, n'ont pas reconnu les types de personnages, et que la compréhension de lecture est un problème habituel chez les élèves :

L'autre jour, j'ai fait passer un examen aux élèves et j'ai rencontré trop de difficultés à reconnaître les types des personnages... également... fréquemment, nous devons travailler la lecture... mes élèves ont toujours des problèmes...

À propos de la planification, cet enseignant nous indique que sa planification s'est déroulée sans changement :

Je pense que j'ai fait toutes mes activités telles que planifiées... J'aurais aimé que tous mes élèves lisent, mais on ne peut pas tous les surveiller... je pense que oui... j'ai fait toutes les activités que j'ai planifiées.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées tout au long de la situation d'enseignement-apprentissage, cet enseignant indique que la difficulté majeure se trouve dans la compréhension en lecture, notamment dans la compréhension des inférences.

Les activités en général se sont très bien déroulées... Pourtant, comme je vous ai dit déjà, la compréhension est toujours un problème chez mes

élèves... Je dois poser plusieurs fois la même question, surtout s'il s'agit de questions difficiles... les questions sur les inférences... Aussi... vous l'avez vu, il faut toujours attirer l'attention des élèves... ils parlent beaucoup et se déconcentrent facilement... Ils se distraient avec leurs camarades de classe.

Les procédures et le matériel utilisé pour la situation d'enseignement-apprentissage, d'après l'enseignant, ont été appropriés pour soutenir les apprentissages des élèves :

Je crois que j'ai utilisé les procédures correctes... J'ai fait la lecture, j'ai posé les questions pour la lecture, des questions des trois types : explicite, implicites et personnelles... finalement, ils font un dessin de leurs personnages préférés... j'ai aussi travaillé les types de personnages et... je pense que tout s'est bien fait.

Lorsque nous avons demandé à l'enseignant de nous indiquer les possibles changements à apporter à la situation d'enseignement-apprentissage mise en œuvre, l'enseignant porte l'attention sur le temps, en nous indiquant qu'il aurait aimé avoir plus de temps pour poser plus des questions et travailler plus en profondeur la compréhension du texte.

3. LE TROISIÈME CAS

3.1. La phase de planification (temps 1) : L'enseignant 3

Concernant les informations de la partie 1 de l'entrevue de planification (Annexe B), pour ce qui est des finalités attribuées à la discipline de la langue d'enseignement, cet enseignant lui accorde également la première importance parmi toutes les disciplines du curriculum scolaire, de même qu'à la discipline scolaire des sciences humaines. Il précise que les apprentissages de la langue d'enseignement favorisent la réussite des élèves à l'école et notamment dans les autres disciplines. À ce sujet, l'enseignant mentionne ce qui suit :

La discipline de la langue d'enseignement est très importante pour les élèves... grâce à elle, les élèves peuvent comprendre ce qui se passe

dans les autres disciplines du curriculum scolaire. Nous enseignons les contenus de cette discipline dans le but que les élèves apprennent les contenus des autres disciplines comme l'histoire, les sciences naturelles, les mathématiques, etc. ... Si les élèves n'arrivent pas à lire différents types de textes, ils ne vont pas comprendre leur contenu... il est difficile qu'ils réussissent dans les autres disciplines du curriculum. La discipline de la langue d'enseignement a plusieurs contenus importants... la grammaire, la compréhension, l'écriture, la lecture, la communication orale, etc.... Les élèves ont besoin de tous ces contenus, sinon ils vont échouer en histoire... ils ne seront pas compétents en lecture pour comprendre.

Selon l'enseignant 3, les apprentissages les plus importants que les élèves doivent construire dans la discipline de la langue d'enseignement sont ceux qui ont un rapport avec la lecture et l'écriture. À cet égard, l'enseignant indique :

Dans la discipline de la langue, il faut que les élèves apprennent à lire, c'est-à-dire qu'ils doivent apprendre à lire avec fluidité et à comprendre les informations qui sont exposées dans un texte, pas seulement les informations littérales, mais aussi les informations implicites. Ce dernier type d'information est très important, car il faut que les élèves comprennent ce que dit un texte au-delà de ce qui est écrit, et qu'ils apprennent également à formuler une opinion propre sur le texte...

Il est aussi important que les élèves apprennent à rédiger un texte, il est nécessaire qu'ils sachent écrire divers types de textes... un conte, une légende, une affiche, une nouvelle, une lettre, etc., mais ils doivent les écrire avec une bonne structure et une orthographe correcte. L'écriture permet aux élèves d'exprimer leurs idées et leurs opinions... Les deux, les apprentissages en lecture et en écriture sont nécessaires.

Pour ce qui est des approches, les démarches ou les modèles favorisant l'enseignement des contenus de la discipline de la langue d'enseignement, l'enseignant 3 signale qu'il utilise le manuel scolaire pour enseigner les contenus de la discipline, en particulier pour enseigner la lecture et l'écriture. Il soutient que le manuel scolaire est ce qui oriente son travail, car il contient les contenus importants à enseigner. D'après l'enseignant, le manuel inclut les lectures et les activités à développer avec les élèves, en mentionnant qu'il comporte tout ce qui est demandé par le ministère de l'Éducation. L'enseignant 3 précise qu'il confectionne aussi des fiches de travail pour

les élèves, avant tout pour l'enseignement de l'écriture. Un exemple de ce que mentionne l'enseignant est le suivant :

Ma façon d'enseigner dans la discipline de la langue se fait par l'intermédiaire du manuel scolaire... Le manuel est la meilleure façon d'enseigner, car je trouve tout ce que je dois enseigner aux élèves... il est structuré par unité avec les contenus que le Ministère nous exige pour chaque année de scolarité... donc, il présente le modèle proposé par le Ministère... Je peux travailler les lectures, et par la suite, leurs activités avec les élèves... Le manuel scolaire inclut tous les textes qu'il faut passer et je peux choisir..., je prépare également des guides de travail pour mes élèves..., je complète les activités du manuel scolaire pour renforcer les contenus travaillés, mais surtout les guides pour développer l'écriture... Les manuels sont un guide pour moi, mais pour enseigner l'écriture, il faut faire plus d'exercices.

Lorsque nous avons demandé à l'enseignant 3 si l'enseignement de la langue d'enseignement présentait des difficultés, l'enseignant a relevé que pour lui, il n'existe aucune difficulté. Il assure avec certitude qu'il a bonne maîtrise de tous les contenus à enseigner dans la discipline. Par contre, il mentionne que ce sont les élèves qui ont des difficultés, spécialement en écriture. À cet égard, il indique :

Les élèves de l'école ont plusieurs problèmes pour composer un texte... ils écrivent comme ils parlent... Pas bien!... Pour eux, c'est très difficile d'écrire avec une bonne syntaxe, une bonne orthographe... De plus, ils prennent beaucoup de temps lorsque je demande l'écriture d'un conte par exemple... Ils oublient rapidement la structure d'un texte.

Au sujet des procédures d'évaluation, l'enseignant 3 soutient qu'il propose souvent des examens aux élèves et toutes les activités d'enseignement sont sanctionnées par une note, car selon lui, c'est la manière avec laquelle ils apprennent :

Les élèves ne sont pas conscientes qu'ils doivent étudier pour apprendre, ils ne prennent rien au sérieux, c'est la raison pour laquelle j'utilise la stratégie de tout évaluer et quelquefois de tout qualifier, pas seulement dans la discipline de la langue... dans tous mes cours. Je donne une note pour les activités, pour les examens, pour la participation... comme ça... ils apprennent.

Concernant la phase de planification qui renvoie au projet préconçu par l'enseignant (Annexe B, partie 2) et les informations générales de l'activité planifiée,

l'enseignant 3 nous a indiqué que cette activité a pour objectif de « connaître les caractéristiques des légendes ». En sollicitant plus d'informations sur le déroulement de cette activité, il mentionne également que l'activité est encadrée dans l'enseignement de la lecture :

Je vais travailler la légende... des légendes de différents endroits... sud, nord et aussi d'autres pays. Cette situation d'enseignement-apprentissage correspond à l'unité 39. Les élèves ont déjà vu ces contenus... mais, il est nécessaire de les revoir au nouveau.

Lorsque nous avons demandé à l'enseignant d'indiquer si l'activité à être enregistrée s'inscrit à l'intérieur d'un cheminement, il remarque qu'elle correspond à l'objectif d'apprentissage 3 du programme d'études, à l'objectif qu'il a travaillé il y a 3 semaines. Antérieurement, l'enseignant avait mentionné que cette activité appartient à l'unité d'apprentissage 39. Pour ce qui est de la planification de la situation en question, l'enseignant souligne qu'elle a été planifiée préalablement par écrit. Lors de cette planification, il a pensé spécialement que les activités qui auront lieu devaient être amusantes pour les enfants. À ce sujet, l'enseignant affirme ce qui suit :

Ce qui se passe, c'est que la planification est effectuée mensuellement... ainsi nous voyons la semaine, puis jour après jour... c'est selon l'unité que je dois travailler et j'ai besoin de chercher l'activité ou les activités que les enfants trouveront les plus amusantes... nous sommes en train de travailler les légendes, les mythes, les contes historiques...

Au sujet de l'enseignement de la langue, le contenu le plus important pour cet enseignant est l'apprentissage des caractéristiques des légendes. Toutefois, il souligne que ce contenu doit être développé en fonction d'une histoire, étant donné que la compréhension en lecture devient un apprentissage difficile pour les élèves. En accord avec les informations procurées, le curriculum scolaire ne comporte pas une grande influence dans la planification de l'enseignant, à l'exception des objectifs d'apprentissage du programme d'études :

Dans ma planification, j'utilise seulement les objectifs d'apprentissage des programmes d'études... en fonction d'eux, je vais faire les activités aujourd'hui... ces objectifs sont une orientation pour moi.

Concernant les intentions d'apprentissage visé par l'enseignant 3, il soutient qu'il est important que les élèves connaissent de manière approfondie les caractéristiques de légendes :

Pour les élèves, il est très important de connaître les caractéristiques des légendes... Mes enfants souvent prennent un comprimé d'amnésie, donc je dois faire un exposé rapide et après les mettre au travail... ils oublient tout.

Au sujet des difficultés que les élèves pourraient rencontrer au cours du déroulement de l'activité à réaliser, l'enseignant nous informe que les contenus à travailler ont été adaptés aux caractéristiques de la classe, étant donné qu'il a planifié pour des enfants ayant différents troubles d'apprentissage :

Non... mes enfants n'auront pas de problèmes... Je les connais, j'ai planifié en pensant que ce sont des élèves avec des troubles d'apprentissage... J'ai des enfants qui sont plus visuels, d'autres qui aiment être en mouvement et d'autres qui veulent être le centre de l'attention.

Pour ce qui est du déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage à effectuer, l'enseignant précise qu'initialement il fera une activation des connaissances préalables à propos des caractéristiques des légendes. Après quoi il continuera avec la lecture d'une légende et, finalement, il réalisera un guide de travail sur ses contenus, à savoir distinguer les faits réels et les faits fantastiques. En outre, ces activités seront soutenues par l'intermédiaire d'une vidéo, d'une présentation audiovisuelle et d'un guide de travail :

Je vais utiliser une vidéo, une présentation PowerPoint et un guide de travail... mais avec le guide, je vais aussi augmenter le vocabulaire des élèves... Malheureusement, nous sommes dans un milieu très pauvre, donc le guide de travail devrait servir au moins deux séances. J'ai pensé utiliser du carton pour faire un schéma conceptuel, mais l'autre jour, quelqu'un a forcé la serrure de l'étagère et a volé tout le matériel... Enfin, aujourd'hui, je dois travailler la localisation des légendes, les faits réels et les faits fantastiques des légendes... mes élèves doivent être capables d'associer ces contenus à différentes légendes...

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, l'enseignant nous annonce que pour connaître si les élèves ont appris ce qui a été planifié, il posera des questions pendant les activités. Il signale également, sans entrer dans les détails, que l'évaluation sera formative :

Je vais faire une évaluation formative, nous avons presque fini l'unité, nous avons fait un examen écrit... Cette situation d'enseignement-apprentissage, c'est une séance amusante pour les enfants, nous avons déjà travaillé d'autres contenus... les enfants ont fait un mime, ils ont travaillé le langage non verbal, tous ont dramatisé... également, nous avons fait du théâtre...

À cette école, le travail avec les élèves est très compliqué, ils vivent dans un monde extrêmement rude. Les élèves ont une attitude extrêmement agressive et tout le temps ils sont sur la défensive et... De plus... maintenant au Chili, nous ne pouvons pas toucher un enfant, tu ne peux pas le toucher, l'embrasser... cela pouvait prêter à confusion. Il y a aussi plusieurs élèves avec des troubles d'apprentissage, avec des problèmes de concentration et des problèmes de comportement... Pour tout ça, je dois planifier des activités amusantes, différentes...

3.2. La phase d'actualisation (temps 2) : L'enseignant 3

3.2.1. L'analyse générale de la séance 3

Pour ce qui est de la phase d'actualisation, comme mentionné antérieurement, l'objectif de la séance analysée visait à identifier les caractéristiques des légendes. Tout comme dans les cas précédents, cet enseignant est centré sur l'enseignement de la lecture, et particulièrement sur les savoirs relatifs à un type de texte : les légendes. La séance complète s'étend sur un temps de 72 minutes 10 secondes et durant ce laps de temps, nous avons dégagé un ensemble d'actions.

3.2.1.1. Les acteurs de la séance 3

Tableau 40
Les acteurs de la séance 3

Les acteurs	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
L'enseignant	430	53,09 %	0:40:23,47	70,96 %	63,58 %
L'élève	378	46,67 %	0:15:49,00	27,79 %	24,90 %
Autres	2	0,25 %	0:00:43,00	1,26 %	1,13 %
TOTAL	810	100,00 %	0:56:55,47	100,00 %	89,60

Le tableau 40 montre que sur un total de 810 codes dégagés 430 correspondent à des interventions de l'enseignant, tandis que 378 appartiennent aux élèves. Les interventions qui appartiennent à d'autres personnes, en considérant le total des codes extraits, représentent 0,25 % pour une durée de 43 secondes. Ces dernières interventions sont des interruptions d'autres sujets qui demandent l'attention de l'enseignant. Concernant les interventions des acteurs principaux de la séance, nous observons que ce sont les actions de l'enseignant qui remplissent le plus de temps avec le plus grand nombre de codes. Par conséquent, c'est l'enseignant qui prend la place la plus grande pendant cette séance, en occupant 40 minutes 23 secondes, à la différence des interventions des élèves qui durent 15 minutes 49 secondes. De la séance complète, le temps occupé par l'enseignant représente 63,58 % et le temps des élèves correspond à 24,90 %.

3.2.1.2. Les objets de l'action de la séance 3

En ce qui concerne les objets de l'action, c'est-à-dire les actions qui ont un lien avec le contenu traité, nous avons ressorti un total de 456 codes pour cette séance. Ces codes occupent une durée de 40 minutes 21 secondes, ce qui équivaut à 63,53 % de la séance observée (tableau 41). Ainsi, nous avons identifié 377 codes qui renvoient à des actions didactiques et 68 codes qui se réfèrent à des actions pédagogiques.

Tableau 41
Les objets de l'action de la séance 3

L'objet de l'action	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les actions didactiques	377	82,49 %	0:32:58,36	81,78 %	51,90 %
Les actions pédagogiques	68	15,10 %	0:06:11,10	15,34 %	9,74 %
Les objets de l'action autre	11	2,41 %	0:01:09,68	2,88 %	1,83 %
TOTAL	456	100,00 %	0:40:19,14	100,00 %	63,46 %

Les actions didactiques représentent 82,49 % et les actions pédagogiques correspondent à 15,10 % du total des codes qui constituent les objets de l'action de cet enseignant. Ces pourcentages changent lorsque l'on considère la durée totale de la séance. C'est ainsi que les actions didactiques occupent 51,90 % avec une durée de 32 minutes 58 secondes, et les actions pédagogiques 9,74 %, soit 6 minutes 11 secondes.

3.2.1.3. Les actions didactiques de la séance 3 et leurs caractéristiques

En ce qui a trait aux actions didactiques qui favorisent la pratique de cet enseignant, nous trouvons des modalités d'actualisation de la pratique, des modalités d'interaction avec les élèves, ainsi que des moyens de soutien qui concernent des dispositifs instrumentaux (tableau 42).

Tableau 42
Les actions didactiques de la séance 3

Les actions didactiques	Nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de la séance
La modalité d'actualisation	463	0:32:43,39	51,51 %
La modalité d'interaction	385	0:32:58,99	51,92 %
Les moyens de soutien	192	0:21:01,64	33,10 %

À propos des modalités d'actualisation, nous avons dégagé 463 codes avec une durée totale de 32 minutes 43 secondes, ce qui représente 51,51 % de la séance complète. Avec un temps similaire, les modalités d'interaction (385) occupent 51,92 % de la séance observée et les moyens de soutien, avec 192 codes et une durée de 21 minutes 1 seconde, à 33,10 % de celle-ci.

3.2.1.4. Les modalités d'actualisation de la séance 3

Comme l'indique le tableau 43, cet enseignant recourt principalement aux modalités de l'échange avec les élèves, du questionnement, de l'instruction et de la lecture dans le but d'actualiser sa pratique. Il recourt de manière secondaire aux commentaires. Les modalités d'actualisation occupent 32 minutes 43 secondes de la séance, ce qui représente 51,51 % du temps de celle-ci.

Tableau 43
Les modalités d'actualisation de la séance 3

Les modalités d'actualisation	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
L'échange	198	42,76 %	0:13:06,38	40,05 %	20,63 %
Le questionnement	168	36,29 %	0:07:41,84	23,52 %	12,12 %
L'instruction	64	13,82 %	0:08:52,86	27,14 %	13,98 %
La lecture	15	3,24 %	0:01:51,53	5,68 %	2,93 %
Le commentaire	9	1,94 %	0:00:25,74	1,31 %	0,68 %
L'exposé	2	0,43 %	0:00:24,00	1,22 %	0,63 %
D'autres situations	7	1,51 %	0:00:21,04	1,07 %	0,55 %
TOTAL	463	100,00 %	0:32:43,39	100,00 %	51,51 %

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 43, les deux modalités les plus fréquentes sont les modalités de l'échange et du questionnement. Pour la première modalité, nous avons extrait 198 codes qui occupent 13 minutes 6 secondes de la séance, ce qui correspond à 20,63 % de la durée totale. Toutefois, si l'on considère l'ensemble des codes qui composent les modalités d'actualisation, ce pourcentage est

de 42,76 %. Les échanges que l'enseignant effectue avec les élèves ont pour objet la thématique et les contenus de la séance, à savoir les caractéristiques des légendes. Par exemple, nous trouvons au cours de la séance les échanges suivants :

Nous allons reprendre les légendes, nous allons voir leurs caractéristiques. Les légendes sont des récits oraux... (l'enseignant donne la parole à un élève). Correcte ! Celles-ci sont des récits oraux.

Ici dit... révisons ce que nous devons connaître sur les légendes, s'il vous plaît lisez...

La légende qui apparaît ici est... Oui, le Trauco. Dites-moi, le Trauco il habite... Non, au Chili... dans le nord, dans le sud du pays... Oui, dans le sud du pays. Le fait réel qui arrive dans cette légende, ce qui justifiait la présence du Trauco est... Très bien Catalina... le fait selon la légende était que les femmes étaient enceintes... et les faits fantastiques... Pedro dit moi.

Nous avons parlé des légendes du sud, du centre du pays, alors maintenant... Bastian... dans le nord du Chili, nous trouvons les ressources... non, non... des ressources naturelles... Bien ! Le cuivre... le lithium... Regardez (l'enseignant montre le projecteur), au nord du pays, nous avons la légende de l'Añañuca... cette légende est tellement romantique... à voir José racontez-moi.

Au sujet des questionnements, nous avons extrait 168 codes qui correspondent à 36,29 % du total des modalités d'actualisation. Les questions posées par l'enseignant s'étendent sur un temps de 7 minutes 41 secondes, ce qui équivaut à 12,12 % du temps total de la séance, et à 23,29 % du temps de ces modalités. Les questions, tout comme les échanges, tournent autour du contenu des légendes et de leurs caractéristiques. Parmi les questions posées par l'enseignant, nous repérons par exemple :

- *Quel est le but de la séance ?*
- *Qu'est-ce que savons-nous sur les légendes ?*
- *Qu'est-ce que sont les légendes ?*
- *Quelles sont les caractéristiques des légendes ?*
- *Les légendes ont-elles un auteur ?*
- *Quelles légendes connaissons-nous ?*
- *De quelle partie du pays est-elle cette légende ?*
- *Quels sont les faits réels et fantastiques de cette légende ?*
- *Quel est le fait réel de la légende la Pincoya ?*
- *Ce type de texte, à quel genre appartient-il ?*

- *Quel est le personnage de cette légende ?*
- *Quelle est la signification de "Calé" ?*
- *Comment le personnage de la légende s'est-il senti ?*
- *Quand la lune parle, s'agit-il d'une personnification ?*

Pour ce qui est de la modalité de l'instruction par rapport au total de codes que nous avons dégagés de la séance, les 64 codes représentent 13,82 %. Les instructions données par l'enseignant renvoient principalement à des actions indiquant le but de la séance ainsi que le fonctionnement des activités réalisées au cours de la séance, notamment la tâche de lecture. Par exemple, à ce sujet l'enseignant mentionne :

- *Vous devez vous rappeler de ce que j'avais dit sur les légendes.*
- *S'il vous plaît, lisez la première caractéristique des légendes. Vous pouvez continuer.*
- *Nous allons lire. Vous devez déduire le pays des légendes.*
- *Regardez cette légende (la légende est projetée sur l'écran).*
- *S'il vous plaît, j'ai besoin que vous vous concentriez sur l'objectif de la séance.*
- *Maintenant, nous allons voir des légendes d'autres pays.*
- *Tout d'abord, avant de répondre, observez l'image.*
- *Maintenant, nous allons lire et écouter la légende (les élèves ont la légende dans un guide de travail et écoutent la légende).*
- *Oui, vous remarquez : l'enfant albinos.*
- *Soulignez : le fils d'un paysan.*
- *Ce que vous devez maintenant faire est de répondre : la culture que représente la légende, ses faits réels, ses faits fantastiques et le fait inconnu de celle-ci. Vous avez 7 minutes.*

Également, nous trouvons la modalité de la lecture, mais avec un total de 15 codes qui correspondent à 3,24 % des codes qui intègrent les modalités d'actualisation. Cette modalité se réfère à l'action de lire de la part de l'enseignant un passage d'une légende afin que les élèves arrivent à dégager ses caractéristiques. À l'égard du temps qui y est consacré, la lecture de l'enseignant occupe 1 minute 51 secondes, et représente 2,93 % de la séance complète.

Les modalités du commentaire et de l'exposé ont une fréquence très basse. Pour les actions associées aux commentaires, nous avons sorti neuf codes et pour les modalités de l'exposé, deux codes. En considérant l'ensemble des modalités

d'actualisation, la première représente 1,94 % pour une durée 25 secondes et la deuxième, 24 secondes. Cette dernière modalité a pour finalité d'exposer les caractéristiques des légendes.

Nous avons réalisé une analyse plus détaillée des types de questions que l'enseignant pose aux élèves, étant donné le nombre de codes retirés. Comme il est possible de l'observer dans le tableau 44, pour cet enseignant, nous avons trouvé huit types de questions.

Tableau 44
Les types de questions de la séance 3

Les types de questions	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Activer des connaissances antérieures	73	43,45 %	0:03:01,56	39,31 %	4,76 %
Dégager un savoir	27	16,07 %	0:01:17,82	16,85 %	2,04 %
Dégager la compréhension littérale	25	14,88 %	0:01:24,34	18,26 %	2,21 %
Dégager la compréhension globale	19	11,31 %	0:00:51,14	11,07 %	1,34 %
Vérifier la compréhension de l'activité	11	6,55 %	0:00:26,89	5,82 %	0,71 %
Dégager la compréhension d'inférences	9	5,36 %	0:00:34,06	7,37 %	0,89 %
Demander une opinion	3	1,79 %	0:00:04,09	0,89 %	0,11 %
Demander la participation d'un ou plusieurs élèves	1	0,60 %	0:00:02,00	0,43 %	0,05 %
TOTAL	168	100,00 %	0:07:41,90	100,00 %	12,12 %

Le tableau 44 indique que les questions qui sont les plus utilisées par l'enseignant sont celles qui demandent aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures, de dégager un savoir conceptuel de la langue associé aux caractéristiques

de la légende et de repérer des informations du texte lu qui paraissent explicites. Ces trois types de questions sont centrés sur ce qu'est la légende, ainsi que sur les caractéristiques particulières qui la distinguent d'autres types de textes. Concernant les premières questions, celles demandant aux élèves de mentionner une connaissance antérieure, nous avons extrait 73 codes avec une durée de 3 minutes 1 seconde, ce qui représente 43,45 % de toutes les questions posées par cet enseignant. Par rapport à la durée de la séance, elles équivalent à 4,76 %. Quelques exemples de ces questions sont les suivants :

- *Maintenant, nous allons rappeler. Quelles légendes connaissons-nous ?*
- *Qui a conduit le Caleuche ?*
- *De quel pays sont ces légendes ?*
- *Le cavalier sans tête, de quel pays est-il ?*
- *Dans quelle localité du Sud est le Trauco ?*
- *Quels sont le fait réel et le fait fantastique dans cette légende ?*
- *Quelles ressources naturelles trouve-t-on dans le nord du pays ?*
- *Qu'est-ce qui est cultivé dans le nord du pays ?*
- *Ce drapeau, de quel pays est-il ?*
- *Qu'est-ce qu'a apporté Cristobal Columbus à l'Amérique ?*
- *Qu'est-ce qu'a apporté Columbus à l'Espagne ?*

Pour le deuxième type de questions, celles demandant aux élèves d'évoquer un savoir conceptuel de la discipline, nous avons dégagé 27 codes qui occupent 2,04 % de la séance, soit une durée de 1 minute 17 secondes et 16,07 % de l'ensemble des questions posées. Nous présentons des exemples de ces questions :

- *Qu'est-ce qu'une légende ?*
- *Quelles sont les caractéristiques des légendes ?*
- *À quel genre de texte appartiennent les légendes ?*
- *Pour qui sont écrites les légendes ?*
- *Quelle est l'origine des légendes ?*
- *Que signifie qu'une information se trouve de manière implicite dans un texte ?*
- *Quand la lune parle : à quel type de figure de style fait-on référence ?*

Le troisième type de questions fait particulièrement référence au développement de la compréhension en lecture, mais à un niveau plus simple, c'est-à-

dire à la compréhension des informations que se trouvent de manière explicite dans le texte lu. Pour ces questions, nous avons dégagé 25 codes qui représentent 2,21 % de la séance, et 14,88 % du total des codes qui constituent l'ensemble des questions. Les questions suivantes sont des exemples des questions posées par l'enseignant :

- *Quels sont les personnages de cette légende ?*
- *Qu'est-ce qu'a fait la gitane ?*
- *Qu'est-ce que demandait la lune à Cael ?*
- *Qu'est-ce que voulait la gitane ?*
- *De quelle couleur est-il l'enfant ?*
- *Quel sentiment a eu le gitan ?*

Par la suite, nous trouvons des questions avec moins de 20 codes et qui occupent moins de 1 minute de la séance : les questions qui demandent la compréhension globale du texte lu et les questions qui ont pour finalité de vérifier la compréhension d'une activité de la part des élèves. Nous avons ressorti 19 questions relatives à la compréhension globale pour une durée de 51 secondes, ce qui équivaut à 1,34 % de la séance totale. Un exemple de ce type de questions est :

- *Qu'est-ce qui se passe dans cette histoire ?*

Au sujet des questions qui vérifient la compréhension de l'activité, nous avons extrait 11 codes, ce qui correspond à 0,71 % de la séance complète, et à 6,55 % du total des questions posées par l'enseignant. Ainsi, l'enseignant mentionne :

- *Répétez-moi. Quel est l'objectif de la séance ? Avez-vous compris ?*

Finalement, nous avons dégagé 2 autres types de questions, mais avec une fréquence faible : des questions associées aux tâches de lecture, comme celles qui demandent des informations qui paraissent implicites dans le texte lu, ainsi que celles qui cherchent la formulation d'une opinion portant sur la thématique du texte. Les questions référant aux éléments implicites du texte (9) occupent 34 secondes, ce qui représente 0,89 % de la séance analysée, tandis que les autres questions (3) remplissent seulement 0,11 % de la séance.

3.2.1.5. Les modalités d'interaction de la séance 3

Pour ce qui est des modalités d'interaction, faisant référence à la manière dont l'enseignant établit la communication avec les élèves, comme l'indique le tableau 45, nous avons dégagé 2 manières d'interagir : la modalité collective et la modalité individuelle. Pour les 2 modalités, nous avons tiré un total de 385 codes qui s'écoulent sur 32 minutes 58 secondes, ce qui correspond à 50,92 % de la séance.

Tableau 45
Les modalités d'interaction de la séance 3

Les modalités d'interaction	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Collective	288	74,81 %	0:25:28,74	77,25 %	40,11 %
Individuelle	97	25,19 %	0:07:30,24	22,75 %	11,81 %
TOTAL	385	100,00 %	0:32:58,98	100,00 %	51,92 %

Comme le montre le tableau 45, ce sont les actions collectives que cet enseignant privilégie, tout comme les autres enseignants. Cela signifie que l'enseignant s'adresse et interagit de préférence avec toute la classe. Pour cette modalité, nous avons extrait 288 codes, ce qui représente 40,11 % pour une durée de 25 minutes 28 secondes de la séance. Par exemple, l'enseignant échange avec les élèves ou pose différentes questions. Avec moins d'un tiers de codes, nous trouvons les modalités individuelles (97). Ces modalités occupent 7 minutes 30 secondes, ce qui représente 11,81 % de la séance complète. Les interactions individuelles sont plus fréquentes lorsque l'enseignant pose des questions au sujet de l'activation de connaissances antérieures sur les caractéristiques des légendes. Aussi ces interactions se produisent au moment où l'enseignant donne les différentes instructions aux élèves pour faire les activités planifiées, de même que quand il pose des questions sur la compréhension de lecture.

3.2.1.6. Les moyens de soutien de la séance 3

Quant aux moyens de soutien mis en œuvre au cours de la séance analysée, c'est-à-dire les dispositifs soutenant l'enseignement et l'apprentissage des objets d'enseignement de la langue, nous avons identifié un total de 192 codes qui renvoient à des dispositifs instrumentaux. Nous constatons l'utilisation de 2 moyens de soutien qui font référence à du matériel complémentaire : le matériel audiovisuel et le guide de travail créé par l'enseignant. Comme nous le verrons ci-dessous, pendant toute la séance nous observons que le matériel audiovisuel est présent comme dispositif pour accompagner tout ce que réalise l'enseignant. Par contre, le guide de travail apparaît presque à la moitié de la séance et est plutôt utilisé par les élèves dans le but de laisser une trace écrite du travail réalisé. La durée totale des moyens de soutien est de 21 minutes 1 seconde, ce qui représente 33,10 % de la séance (tableau 46).

Tableau 46
Les moyens de soutien de la séance 3

Les moyens de soutien	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Le guide de travail	122	63,54 %	0:15:09,07	72,05 %	23,85 %
Le matériel audiovisuel	70	36,46 %	0:05:52,57	27,95 %	9,25 %
TOTAL	192	100,00 %	0:21:01,64	100,00 %	33,10 %

En ce qui concerne les dispositifs utilisés par l'enseignant, c'est le guide de travail qui occupe le plus de temps durant la séance. Le codage a fait ressortir 122 codes qui représentent 63,54 % du total des moyens de soutien, et 23,85 % du temps total de la séance pour une durée de 15 minutes 9 secondes. Comme indiqué précédemment, ce moyen de soutien est utilisé par l'enseignant afin que les élèves gardent une trace du travail effectué. Ce guide comprend une légende qui est lue par l'enseignant et par les élèves, ainsi que des questions se référant aux caractéristiques des légendes. Avec moins de codes et moins de temps, nous trouvons le matériel audiovisuel. Ce matériel

recourt au logiciel PowerPoint. En dépit de la quantité des codes dégagés et du temps d'utilisation, il est présent tout au long de la séance. Ainsi, nous avons identifié un total de 70 codes qui occupent 5 minutes 52 secondes de la séance, ce qui représente 9,25 % de la séance et 36,46 % de l'ensemble des codes faisant partie des moyens de soutien.

3.2.2. *Le cheminement caractérisant la séance 3*

Pour ce qui est de la manière dont l'enseignant structure sa pratique pendant la séance analysée, celle-ci se caractérise par trois moments. Tel que le montre le tableau 47, nous avons regroupé tous les objets de l'action de la séance en trois moments : a) l'entrée en matière, moment qui comprend les activités du début de la séance, et où l'enseignant présente essentiellement le but de celle-ci aux élèves ; b) la mise en action, caractérisée par l'ensemble des activités réalisées par l'enseignant visant à atteindre l'objectif planifié ; c) la clôture, où l'enseignant fait une synthèse de tout ce qui a été travaillé. De même que pour les enseignants antérieurs, les trois moments sont également caractérisés par des transitions faites par l'enseignant qui marquent une rupture et un changement de situation d'enseignement : par exemple, une directive verbale comme *alors...*, *en premier lieu...*, *nous allons faire...*, *pour finir, etc.*

Tableau 47
Le cheminement de la séance 3

Le cheminement	Total temps	% total temps du cheminement	% total temps de la séance
Entrée en matière	0:31:39,00	50,00 %	49,82 %
Mise en action	0:27:07,00	49,99 %	42,68 %
Clôture	0:04:45,57	0,01 %	7,49 %
TOTAL	1:03:31,57	100,00 %	100,00 %

D'après le tableau 47, le moment de l'entrée en matière est celui qui prend le plus de temps, en occupant 31 minutes 39 secondes, ce qui représente 49,89 % de la séance, et 50 % du temps du cheminement. Le moment de la mise en action a presque

la même durée, soit 27 minutes 7 secondes, ce qui correspond à 42,68 % de la séance et à 49,99 % du temps alloué au cheminement. Par contre, la clôture est très courte en s'étendant sur une période de 4 minutes 45 secondes, ce qui équivaut à 7,49 % de la séance.

En faisant une analyse plus précise des moments qui structurent le cheminement suivi par l'enseignant, nous dégagons leurs caractéristiques qu'ils présentent.

3.2.2.1. L'entrée en matière de séance 3

Concernant les intervenants de l'entrée en matière, nous avons constaté que c'est surtout l'enseignant qui prend la parole et qui agit la plupart du temps. Si nous considérons le temps utilisé par tous les acteurs, l'enseignant occupe 66,60 % du temps, à la différence des élèves qui en occupent 31,07 %.

Tableau 48
Les actions les plus fréquentes de la séance 3 pendant l'entrée en matière

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	225	81,23 %	0:15:30,04	75,16 %	24,4 %
	Les actions pédagogiques	50	18,05 %	0:04:52,04	23,60 %	7,66 %
Les modalités d'actualisation	L'échange	141	52,61 %	0:08:53,67	57,83 %	14,0 %
	Le questionnement	98	36,57 %	0:03:52,53	25,20 %	6,1 %
	L'instruction	20	7,46 %	0:01:54,11	12,36 %	2,99 %
	Le commentaire	5	1,87 %	0:00:13,59	1,47 %	0,36 %

Les modalités d'interaction	Collectives	172	75,44 %	0:12:29,98	80,63 %	19,67 %
	Individuelle	56	24,56 %	0:03:00,21	19,37 %	4,73 %
Les moyens de soutien	Le matériel audiovisuel	69	100,00 %	0:05:28,96	100,00 %	8,63 %

Quant aux objets de l'action, comme nous l'observons dans le tableau précédent, les actions didactiques de cet enseignant ont une durée de 15 minutes 30 secondes avec 225 codes dégagés. Ce temps correspond à 24,4 % de la séance. Les actions didactiques ont un rapport avec les contenus enseignés et, dans ce cas, avec les caractéristiques des légendes. Pour les actions pédagogiques, nous avons extrait 50 codes, pour une durée de 4 minutes 52 secondes, ce qui représente 7,66 % de la séance.

En considérant uniquement les actions didactiques pendant le moment de l'entrée en matière et les façons dont cet enseignant actualise sa pratique, nous avons principalement identifié quatre modalités d'actualisation. Ces modalités s'étendent sur une période de 15 minutes, ce qui équivaut à 23,42 % de la séance. Ainsi, la modalité d'actualisation qui prend le plus place est la modalité de l'échange, pour laquelle nous avons extrait 141 codes. Cette modalité dure 8 minutes 53 secondes, ce qui représente 14 % du temps total de la séance. Comme cela a été mentionné lors de l'analyse générale de cet enseignant, les échanges font référence à la discussion tenue entre l'enseignant et les élèves au sujet des caractéristiques des légendes comme les types de faits (réels et fantastiques), les types de personnages, leurs origines, etc.

La deuxième modalité que l'enseignant utilise pour actualiser sa pratique est celle du questionnement. Si elle n'est pas aussi fréquente que chez les enseignants antérieurs, les questions en tant que modalité d'actualisation occupent la deuxième place pour cet enseignant, avec une durée de 3 minutes 52 secondes, ce qui équivaut à 6,1 % de la séance. C'est ainsi que pour cette modalité, nous avons dégagé un total de

98 codes qui représentent 36,57 % du total des codes constituant les façons d'actualiser la pratique. Les questions posées par l'enseignant au cours de ce moment sont tout particulièrement attachées à l'activation des connaissances antérieures des élèves ou bien renvoient à l'exposé d'un savoir conceptuel de la langue d'enseignement. Pour les questions associées aux connaissances antérieures, l'enseignant a posé 73 questions, ce qui représente 4,76 % de la séance analysée. Ces questions font référence à des contenus qui concernent les différentes légendes connues par les élèves, comme leurs personnages, leur pays ou leur localisation et leur contenu. À propos des questions sur les savoirs, nous avons dégagé 13 questions qui correspondent à 0,64 % du temps total de la séance. Ces questions ont un lien précis avec les connaissances propres à la discipline de la langue sur la littérature, comme les caractéristiques des légendes : le type de texte et le type de récit, les origines des légendes, les types de personnages, leur particularité à mélanger le vrai et le faux dans le récit, leurs façons d'être transmises, etc.

Cet enseignant profite aussi de la modalité d'instruction pour actualiser sa pratique. Avec un tiers des codes par rapport aux modalités précédentes, nous avons dégagé un total de 20 codes qui représentent 2,99 % de la séance complète. Les instructions données par cet enseignant portent sur les consignes données pour que les élèves effectuent une tâche, et sur les réponses à des questions liées aux contenus traités.

Toujours en matière de modalités d'actualisation, nous avons aussi repéré une autre modalité, mais avec une fréquence très faible : le commentaire avec une durée de 13 secondes, ce qui correspond à 0,36 % de la séance complète. Cette modalité renvoie à une opinion de la part de l'enseignant sur le contenu traité.

En ce qui concerne les modalités d'interaction, nous avons trouvé un total de 228 interactions qui se déploient sur une période de 15 minutes 30 secondes, ce qui représente 24,4 % de la séance. Nous avons détecté 2 manières d'interagir avec les

élèves : les modalités collectives et les modalités individuelles. Comme le tableau 48 le montre, c'est la modalité collective qui est employée de préférence par cet enseignant dans le but d'établir la communication avec tous les élèves de la classe. Cette modalité occupe 12 minutes 29 secondes avec 172 actions qui correspondent à 19,6 % du temps total de la séance (72 minutes). Par contre, pour les interactions individuelles, nous avons extrait moins d'un tiers des codes de la modalité précédente, c'est-à-dire 56 codes qui équivalent à 4,73 % de la séance.

Finalement, pour ce qui est des moyens qui soutiennent la pratique de cet enseignant, nous avons identifié comme dispositifs instrumentaux le matériel audiovisuel. Pour ce dispositif, nous avons dégagé 69 codes qui font appel à l'utilisation du logiciel PowerPoint. Ce moyen est exploité en vue de présenter presque tous les contenus à traiter durant la séance ainsi que les activités à réaliser par les élèves : le PowerPoint contient le but de la séance, les caractéristiques des légendes, diverses légendes que l'enseignant montre pour travailler les contenus concernés, et même le guide de travail à développer postérieurement par les élèves. Ce moyen occupe une durée de 5 minutes 28 secondes, ce qui représente 8,63 % du total du temps de la séance.

3.2.2.2. La mise en action de la séance 3

La mise en action est le moment où l'enseignant met en œuvre les activités planifiées pour atteindre le but de la séance. Ce moment a une durée similaire au moment précédent, en occupant 27 minutes 7 secondes, ce qui représente 42,68 % du temps total de la séance (tableau 47). Pour ce qui est des intervenants, nous avons dégagé un total de 267 codes qui sont distribués entre l'enseignant et les élèves. Pour ce moment, nous avons observé que l'enseignant intervient davantage que les élèves, avec un total de 141 codes qui durent 16 minutes 57 secondes, ce qui correspond à 26,69 % du temps total de la séance. Pour les élèves, nous avons extrait 126 codes avec

une durée de 4 minutes 3 secondes, ce qui représente 6,39 % du temps total de la séance.

Le tableau 49 présente les actions les plus fréquentes pendant ce moment du cheminement.

Tableau 49
Les actions les plus fréquentes de la séance 3 pendant la mise en action

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	131	87,33 %	0:15:40,15	92,35 %	24,66 %
	Les actions pédagogiques	12	8,00 %	0:00:58,46	5,74 %	1,53 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnaire	58	33,72 %	0:03:03,61	19,57 %	4,82 %
	L'échange	51	29,65 %	0:03:51,03	24,62 %	6,06 %
	L'instruction	39	22,67 %	0:06:24,20	40,85 %	10,08 %
	Le lecture	15	8,72 %	0:01:51,53	11,89 %	2,93 %
Les modalités d'interaction	Collectives	108	80,00 %	0:12:25,43	79,26 %	19,55 %
	Individuelle	27	20,00 %	0:03:15,01	20,74 %	5,12 %
Les moyens de soutien	Le guide de travail	120	99,17 %	0:14:37,95	97,38 %	23,03 %
	Le matériel audiovisuel	1	0,83 %	0:00:23,62	2,62 %	0,62 %

Quant aux objets de l'action qui font partie de ce moment de la séance, le tableau 49 montre que pour les actions didactiques nous avons tiré 131 codes qui s'étendent sur une période de 15 minutes 40 secondes, ce qui équivaut à 24,66 % de la séance complète. À l'égard des actions pédagogiques, nous avons dégagé un total de 12 actions pour une durée de 58 secondes, ce qui correspond à 1,53 % de la séance. Il faut se rappeler que les actions didactiques font appel au discours verbal ou non verbal

réalisé par l'enseignant en lien avec les objets d'enseignement traités, par exemple, donner des consignes pour répondre à des questions sur les caractéristiques de légendes. Les actions pédagogiques renvoient au discours verbal ou non verbal effectué par l'enseignant, mais qui a un rapport avec la gestion-organisation de la classe.

En considérant uniquement les actions didactiques de ce moment, nous observons dans le tableau 49 que les façons dont l'enseignant actualise sa pratique s'appuient principalement sur quatre modalités : le questionnement, l'échange, l'instruction et la lecture. L'ensemble de ces modalités représentent 23,89 % du temps total de la séance. Concernant ces modalités, ce qui attire tout d'abord l'attention est le fait qu'en dépit que la modalité du questionnement soit la modalité comportant le plus grand nombre de codes, c'est la modalité de l'instruction qui occupe le plus de temps. Il en est de même avec la modalité de l'échange. Ainsi, au sujet de la modalité du questionnement, nous avons ressorti 58 questions pour une durée de 3 minutes 3 secondes, ce qui correspond à 4,82 % de la séance.

Pour ce qui a trait aux questions posées par l'enseignant lors de la mise en action, elles font tout particulièrement référence à des questions liées à la compréhension de lecture. D'une part, nous trouvons des questions demandant aux élèves d'évoquer des informations qui se trouvent de manière explicite dans le texte lu ; d'autre part, des questions centrées sur la compréhension globale du texte. Pour les premières questions, nous avons identifié 24 questions qui durent 1 minute 20 secondes, ce qui représente 2,12 % de la séance. Pour le deuxième type de questions, soit les questions associées à la compréhension globale, 16 questions sont repérées pour une durée de 43 secondes, ce qui correspond à 1,13 % de la séance. Ces deux types de questions sont posées par l'enseignant dans le cadre de la lecture d'une légende. Bien que l'objectif de la séance ait été d'identifier les caractéristiques d'une légende, ce qui est lié plutôt à un savoir conceptuel, les questions associées à cet objet d'enseignement sont peu nombreuses (6) et occupent uniquement 20 secondes du temps total de la séance.

Au regard de l'échange, nous avons dégagé 51 codes qui représentent 29,65 % du total des modalités d'actualisation utilisées par cet enseignant. Cette modalité se développe pendant une période de 3 minutes 51 secondes, ce qui correspond à 6,06 % du temps total de la séance. Les échanges au cours de la mise en action ont un rapport avec un guide de travail que les élèves devaient remplir. Il est à noter que ce guide est développé par toute la classe et dirigé par l'enseignant.

Pour la modalité de l'instruction, nous avons extrait 39 codes qui équivalent à 22,67 % du total des codes que nous avons fait ressortir pour ces modalités. Cette modalité a duré 6 minutes 24 secondes, et elle représente celle qui occupe le plus de temps tout au long de ce moment du cheminement. Cette durée correspond à 10,08 % de la séance totale. Les instructions au cours de ce moment ont un lien avec des consignes données par l'enseignant pour remplir principalement les activités du guide de travail sur les légendes.

Nous avons trouvé également la modalité de lecture, qui renvoie à l'acte de lire à voix haute des passages d'une légende par l'enseignant. Pour cette modalité, nous avons repéré un total de 15 codes avec une durée de 1 minute 51 secondes, ce qui correspond à 2,93 % du temps total de la séance.

Concernant les modalités d'interaction, nous avons identifié un total de 135 codes répartis entre la modalité collective et la modalité individuelle. Ce nombre de codes s'étend sur une durée de 15 minutes 40 secondes, ce qui représente 24,67 % de la séance totale. Rappelons-le, les modalités d'interaction renvoient à la manière dont l'enseignant établit la communication avec un ou des élèves lors d'une action didactique. Comme indiqué dans le tableau 49, les interactions collectives sont la modalité la plus utilisée par cet enseignant. Ce sont les modalités qui englobent le plus grand nombre de codes et la plus grande durée pendant la mise en action. Ainsi, cette modalité dure 12 minutes 25 secondes avec 108 codes qui correspondent à 19,55 % du temps total de la séance. Ces interactions sont liées, notamment, à un guide de travail

comportant des activités d'apprentissage sur les caractéristiques des légendes, ainsi que sur la compréhension de lecture. Avec un quart de codes de moins par rapport à la modalité précédente, nous trouvons les interactions que l'enseignant établit avec un élève. Pour ces interactions, nous avons identifié 27 codes qui correspondent à 5,12 % du temps total de la séance. Dans ce cas, les interactions individuelles sont réalisées également dans le cadre des activités liées au guide de travail sur les légendes, mais elles ont particulièrement pour but de demander ou de fournir des précisions sur les activités concernées.

Finalement, pour ce qui est des moyens de soutien, nous pouvons observer que la durée totale d'utilisation des dispositifs est de 15 minutes (23,65 % de la séance). Cet enseignant, durant ce moment du cheminement, a principalement recours au guide de travail. Ce guide inclut des questions sur les caractéristiques des légendes, mais aussi des activités sur la compréhension lors de la lecture d'une légende : *Le fils de la lune*. Pour ce moyen de soutien de la pratique, nous avons dégagé 120 codes avec une durée de 14 minutes 37 secondes, ce qui représente 23,03 % du temps total de la séance. Le recours au matériel audiovisuel est presque inexistant (1 code).

3.2.2.3. La clôture de la séance 3

En ce qui concerne le dernier moment, la clôture, nous constatons qu'il représente le moment le plus court du cheminement suivi par cet enseignant. Comme exposé dans le tableau 47, ce moment dure 4 minutes 45 secondes, ce qui correspond à 7,49 % de la séance. La clôture est notamment marquée par la directive verbale de l'enseignant :

Alors, avant de finir, nous allons faire un résumé de tout ce qui a été travaillé aujourd'hui.

Au sujet des intervenants de la séance lors de ce moment, nous avons observé des interventions avec un temps similaire, tant pour l'enseignant que pour les élèves. De cette manière, pour ce qui est de l'enseignant, nous avons extrait un total de 29

codes qui équivalent à 53,70 % du total des interventions effectuées dans ce moment du cheminement. Ces interventions durent 2 minutes 45 secondes, ce qui correspond à 4,33 % du temps total de la séance. Les interventions d'élèves durent 2 minutes 7 secondes, ce qui représente 3,33 % de la séance avec 25 codes.

Le tableau 50 présente un résumé des actions les plus fréquentes lors du dernier moment dans le cheminement suivi par cet enseignant.

Tableau 50
Les actions les plus fréquentes de la séance 3 pendant la clôture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	21	72,41 %	0:01:47,84	65,27 %	2,83 %
	Les actions pédagogiques	6	20,69 %	0:00:22,50	13,62 %	0,59 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnement	10	43,48 %	0:00:37,99	35,21 %	1 %
	L'échange	8	34,78 %	0:00:35,62	33,01 %	0,93 %
	L'instruction	5	21,74 %	0:00:34,29	31,78 %	0,9 %
Les modalités d'interaction	Individuelle	14	63,64 %	0:01:14,90	69,34 %	1,96 %
	Collective	8	36,36 %	0:00:33,12	30,66 %	0,87 %
Les moyens de soutien	Le guide de travail	1	100,00 %	0:00:13,88	100,00 %	0,36 %

En ce qui concerne les objets de l'action caractérisant ce moment, nous avons fait ressortir de notre codage 21 codes pour les actions didactiques, et six codes pour les actions pédagogiques. Les dernières actions s'écoulent durant 22 secondes, ce qui correspond à 0,59 % du temps total de la séance. Les actions didactiques durent 1

minute 47 secondes, ce qui représente 2,83 % de la séance, et 65,27 % du temps total alloué aux objets de l'action.

En faisant le découpage des actions didactiques pour ce moment du cheminement, nous avons constaté que les modalités d'actualisation favorisant la mise en place de la pratique de cet enseignant sont principalement le questionnement, l'échange et l'instruction. En réalisant une sorte de résumé de ce qui a été travaillé pendant la séance, l'enseignant utilise le questionnement à 10 reprises. Ce nombre de questions représente 43,48 % de l'ensemble des codes qui composent les modalités d'actualisation tout au long de ce dernier moment du cheminement. Le nombre de questions dégagées concernant cette modalité d'actualisation correspond à 1 % de la séance. Les questions posées par cet enseignant demandent fondamentalement aux élèves d'explicitier un savoir conceptuel propre à la discipline de la langue d'enseignement. De manière plus précise, l'enseignant demande aux élèves d'énoncer les caractéristiques des légendes. Également, parmi les questions posées par l'enseignant, nous avons trouvé 2 questions qui appellent à la compréhension globale du texte lu. Il faut noter que si les questions sont les principales manières utilisées par cet enseignant pour actualiser sa pratique, elles n'occupent que 37 secondes de ce moment.

La modalité de l'échange est l'autre modalité d'actualisation utilisée par cet enseignant. Pour cette modalité, nous avons dégagé un total de huit codes qui représentent 34,78 % de l'ensemble de codes qui font partie de ces modalités. L'échange occupe une durée de 35 secondes, ce qui correspond à 0,93 % du temps total de la séance. Durant ce moment, les échanges ont pour finalité de vérifier les connaissances des élèves au sujet des caractéristiques des légendes.

La dernière forme d'actualisation de la pratique utilisée par l'enseignant est la modalité de l'instruction. Pour cette modalité, nous avons repéré un total de cinq codes d'une durée similaire à la modalité de l'échange. La durée de cette modalité représente

0,9 % du temps total de la séance, mais 31,78 % du temps octroyé aux modalités d'actualisation. Les instructions données par l'enseignant visent à ce que les élèves répondent à des demandes de l'enseignant à propos des objets d'enseignement traités.

À l'égard des modalités d'interaction, à la différence des deux moments précédents, ce sont les modalités individuelles qui occupent le plus de place. Pour ces modalités, nous avons identifié 14 codes qui représentent 63,64 % de l'ensemble des codes extraits pour les modalités d'interaction. Les interactions individuelles occupent une durée de 1 minute 14 secondes, représentant 1,96 % de la séance. Les interactions collectives que cet enseignant effectue durent 33 secondes, ce qui équivaut à 0,87 % du temps total de la séance analysée.

Finalement, pour ce qui est des moyens qui soutiennent la pratique durant ce dernier moment, ils sont presque absents. Nous avons trouvé l'utilisation du guide de travail par l'enseignant une seule fois, ce qui correspond à 0,36 % du temps total de la séance.

3.2.3. *La démarche utilisée lors de la séance 3 pour enseigner les contenus de la langue d'enseignement*

Au cours du visionnement de la séance, pendant le moment de la mise en action, nous avons identifié la démarche caractérisant l'enseignement d'objets d'enseignement propres à la discipline scolaire de la langue à laquelle recourt cet enseignant. Quoique cette démarche ait été difficile à extraire, étant donné les interventions constantes de l'enseignant, nous avons caractérisé cette démarche par les deux phases didactiques de lecture, à savoir des interventions pendant et après les tâches de lecture. La difficulté à dégager la démarche d'enseignement réside également dans le fait que la séance en question comportait comme finalité l'identification des caractéristiques de légendes (contenu conceptuel de la discipline), mais la lecture de textes a été utilisée en guise de dispositif déclencheur. Dans ce contexte, nous avons repéré une première phase qui introduit les tâches de lecture et les activités planifiées

pour les élèves. Toutefois, celle-ci ne concorde pas avec la phase didactique d'avant les tâches de lecture, qui serait la première phase de la démarche. Selon l'enseignant, cette phase d'introduction vise l'écoute de la légende par les élèves.

Ainsi, pour ce qui est de la démarche, les deux phases de lecture ont une durée totale de 22 minutes 51 secondes, ce qui représente 35,98 % de la séance (tableau 51).

Tableau 51
La démarche d'enseignement pendant la séance 3

La démarche	Le temps	% du temps de la séance
Pendant les tâches de lecture	0:13:53,72	21,87 %
Après les tâches de lecture	0:08:57,83	14,11 %
TOTAL	0:22:51,55	35,98 %

3.2.3.1. La phase pendant la tâche de lecture au cours de la séance 3

Cette phase de l'enseignement de lecture occupe 13 minutes 53 secondes du total du temps de la séance, ce qui représente 21,87 % de celle-ci (tableau 51). En ce qui concerne les interventions des acteurs de la séance, nous avons extrait 85 actions pour l'enseignant et 74 actions pour les élèves. Le nombre de codes liés aux interventions de l'enseignant représente 53,46 % du total des codes qui correspondent aux interventions pendant cette phase, et le nombre de codes liés aux interventions d'élèves, 46,54 %. Cependant, si nous envisageons le temps lié à ces codes, les interventions de l'enseignant s'écoulaient sur une période de 11 minutes 3 secondes et celles des élèves, sur 2 minutes 15 secondes. La durée des interventions de l'enseignant équivaut à 17,4 % du temps total de la séance et la durée des interventions d'élèves correspond à 3,56 %. Une fois de plus, c'est l'enseignant qui prend la place la plus importante.

Par la suite, nous présentons les actions les plus fréquentes de ce moment de la démarche.

Tableau 52
Les actions les plus fréquentes de la séance 3 pendant les tâches de lecture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	82	90,11 %	0:10:21,47	93,65 %	16,3 %
	Les actions pédagogiques	7	7,69 %	0:00:35,94	5,42 %	0,94 %
Les modalités d'actualisation	L'échange	38	33,04 %	0:03:12,40	31,08 %	5,05 %
	Le questionnement	36	31,30 %	0:01:59,39	19,29 %	3,13 %
	L'instruction	20	17,39 %	0:03:00,46	29,16 %	4,73 %
	Le lecture	15	13,04 %	0:01:51,53	18,02 %	2,93 %
Les modalités d'interaction	Collectives	75	87,21 %	0:09:41,62	93,54 %	15,26 %
	Individuelle	11	12,79 %	0:00:40,14	6,46 %	1,05 %
Les moyens de soutien	Le guide de travail	73	98,65 %	0:09:29,05	96,01 %	14,93 %
	Le matériel audiovisuel	1	1,35 %	0:00:23,62	3,99 %	0,62 %

Pour les objets de l'action, comme indiqué dans le tableau 52, nous avons dégagé 82 codes à l'égard des actions didactiques, ce qui représente 90,11 % du total des codes qui composent les objets de l'action. Pour les actions pédagogiques, nous avons repéré sept codes qui correspondent à 7,69 % de l'ensemble des codes faisant partie de ces objets. Concernant le temps que ces actions occupent, les actions didactiques ont une durée de 10 minutes 21 secondes, ce qui équivaut à 16,3 % de la séance totale. Les actions pédagogiques, pour leur part, se déroulent uniquement pendant 35 secondes, ce qui représente 0,94 % du temps total de la séance captée.

À l'égard des actions didactiques et de leurs modalités d'actualisation mises en place pendant cette phase, nous avons extrait de notre codage un total de 108 codes. Ces codes sont distribués en quatre modalités : l'échange, le questionnement, l'instruction et la lecture (tableau 52). Pour ce moment du cheminement, la modalité la plus utilisée par cet enseignant est celle de l'échange avec 38 codes qui représentent 33,04 % de l'ensemble de modalités d'actualisation. Ces codes ont une durée de 3 minutes 12 secondes qui correspondent à 5,05 % de la séance totale. Les échanges tout au long de cette phase de lecture ont pour but d'éclaircir certains aspects de la légende que tous lisent ensemble. Ainsi, l'enseignant vérifie, par exemple, la signification des mots, les noms des personnages de l'histoire, etc. L'enseignant discute aussi des caractéristiques des légendes avec les élèves, comme les faits réels et fantastiques qui se dégagent de l'histoire lue.

Avec un nombre de codes similaire, la modalité du questionnement inclut un total de 36 codes qui représentent 31,30 % du total des questions posées par l'enseignant lors de cette phase. Toutefois, si nous considérons cette durée par rapport à la modalité précédente, nous constatons que cette modalité s'étend sur 1 minute 59 secondes. Elle correspond à 3,13 % du temps total de la séance. Les questions les plus fréquentes sont celles destinées à vérifier la compréhension en lecture des élèves, soit la compréhension littérale, la compréhension implicite ou bien la compréhension globale du texte. Les questions les plus utilisées par l'enseignant sont celles demandant aux élèves des informations qui paraissent de manière explicite dans le texte. Ainsi, nous avons trouvé 19 questions qui font référence à des questions littérales. Ces questions durent 1 minute 6 secondes, ce qui représente 1,75 % de la séance, mais 51,35 % du total des questions posées par l'enseignant au cours de cette phase de lecture.

Pour les modalités de l'instruction, nous avons extrait 20 codes qui correspondent à 17,39 % du total des codes qui constituent les modalités d'actualisation. Les instructions données par cet enseignant s'étendent sur une période

de 3 minutes, ce qui équivaut à 4,73 % de la séance complète. Les instructions dans ce cas sont orientées vers des consignes pour réaliser les activités liées à la lecture du texte. Par exemple, l'enseignant demande aux élèves de faire la lecture du texte, de souligner des mots clés dans le texte, etc.

La dernière modalité que cet enseignant utilise pour actualiser sa pratique est la modalité de lecture. Cette modalité appelle à la lecture effectuée par l'enseignant à voix haute. Pour celle-ci, nous avons dégagé 15 codes qui représentent 13,04 % de l'ensemble des codes qui composent les modalités d'actualisation lors de cette phase de lecture. Ce nombre de codes a une durée de 1 minute 51 secondes, ce qui correspond à 2,93 % du temps total de la séance.

À l'égard des modalités d'interaction, nous avons identifié un total de 86 codes. Comme le montre le tableau 52, les modalités collectives remplissent le plus de temps. Pour ces modalités, nous avons repéré un total de 75 codes qui correspondent à 87,21 % de tous les codes qui constituent les modalités d'interaction. Ces interactions ont une durée de 9 minutes 41 secondes, ce qui représente 15,26 % de la séance complète. Tout au long de cette phase de lecture, l'enseignant s'adresse à toute la classe dans le but de vérifier la compréhension, soit de l'activité à réaliser, soit de la lecture du texte lu.

Avec la même finalité, nous trouvons les modalités d'interaction individuelle. Toutefois, ces interactions sont moindres (11) et durent uniquement 40 secondes, ce qui correspond à 1,05 % du temps total de la séance, et à 6,46 % du temps attribué aux modalités d'interaction de cette phase de lecture. L'enseignant s'adresse à quelques élèves dans le but de vérifier la compréhension, par exemple, des informations qui se trouvent de manière explicite dans le texte.

Finalement, pour cette phase de la démarche, et au sujet de moyens de soutien de la pratique de cet enseignant, nous avons dégagé un total de 74 actions. Comme

l'indique le tableau 52, le moyen privilégié par l'enseignant au cours de cette phase de la démarche est le guide de travail, ce qui lui permet de rendre sa pratique effective. Le nombre de codes pour ce dispositif instrumental est de 73 et représente 98,65 % de l'ensemble de codes qui composent la catégorie des moyens de soutien. Ce dispositif est utilisé pendant une durée de 9 minutes 29 secondes, ce qui équivaut à 14,93 % du temps total de la séance. Le guide de travail est utilisé pour présenter et pour expliciter les activités à accomplir par les élèves. Ce guide est composé d'un texte (légende) et des activités liées aux caractéristiques des légendes. Le matériel audiovisuel est utilisé une seule fois pendant 23 secondes, ce qui représente 0,62 % de la séance analysée.

3.2.3.2. La phase après les tâches de lecture au cours de la séance 3

En ce qui concerne la phase après les tâches de lecture, elle se déroule pendant 8 minutes 57 secondes en occupant 14,11 % de la séance analysée (tableau 51). Cette phase est caractérisée par la réalisation d'activités de lecture associées à une légende par les élèves, ainsi que par la vérification de leurs réponses. L'enseignant vérifie la compréhension de la lecture, mais il ne réalise aucune activité d'approfondissement de celle-ci.

Au sujet des acteurs qui interviennent pendant cette phase, c'est l'enseignant qui prend la place centrale. Les interventions de l'enseignant ont une durée de 5 minutes 54 secondes, ce qui correspond à 9,3 % de la séance complète. Pour cet acteur, nous avons extrait 56 codes qui représentent 51,85 % de l'ensemble de codes qui constituent les interventions de tous les intervenants au cours de cette phase. Bien que pour les élèves nous ayons dégagé un nombre de codes similaire à celui de l'enseignant (52), la durée de leurs interventions est de 1 minute 48 secondes. Leurs interventions sont très courtes et leur durée représente 2,83 % du temps total de la séance.

Les actions les plus fréquentes de ce moment de la démarche sont présentées par la suite (tableau 53).

Tableau 53
Les actions les plus fréquentes de la séance 3 après les tâches de lecture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	49	83,05 %	0:05:18,67	89,91 %	8,36 %
	Les actions pédagogiques	5	8,47 %	0:00:22,52	6,35 %	0,59 %
Les modalités d'actualisation	Le questionnement	22	38,60 %	0:01:04,22	20,12 %	1,68 %
	L'instruction	19	33,33 %	0:03:23,73	63,82 %	5,34 %
	L'échange	13	22,81 %	0:00:38,62	12,10 %	1,01 %
Les modalités d'interaction	Collectives	33	67,35 %	0:02:43,80	51,40 %	4,3 %
	Individuelle	16	32,65 %	0:02:34,86	48,60 %	4,06 %
Les moyens de soutien	Le guide de travail	47	100 %	0:05:08,89	100 %	8,1 %

Concernant les objets de l'action (tableau 53), nous avons fait ressortir de notre codage 59 actions découpées en 49 actions didactiques et 5 actions pédagogiques. La durée des actions didactiques représente 89,36 % du total du temps octroyé aux objets de l'action, mais si nous examinons le temps total de la séance, ce pourcentage descend à 8,36 %. Les actions pédagogiques sont peu nombreuses (5), et correspondent à 0,59 % de la séance, et à 6,35 % du temps total accordé à l'intégralité des objets de l'action.

Les actions didactiques pour cette phase sont principalement actualisées par les modalités du questionnement, de l'instruction et de l'échange. Il faut souligner que l'enseignant a recours aux mêmes modalités d'actualisation que pour la phase précédente de la démarche. Ainsi, pour le questionnement, nous avons trouvé un total

de 22 codes qui représentent 1,68 % du temps total de la séance avec une durée de 1 minute 4 secondes. Ces questions concernent également la compréhension du texte lu lors de la phase antérieure de la démarche, mais elles se centrent particulièrement sur sa compréhension globale. Bien que pour la modalité de l'instruction nous ayons extrait 19 codes qui correspondent à 33,33 % du total des codes constituant ces modalités, les instructions occupent plus de temps que les questions posées par l'enseignant. Cette modalité dure 3 minutes 23 secondes, soit 5,34 % de la séance complète. Les instructions entretiennent un lien avec les modalités du questionnement, car elles se réfèrent à des demandes de l'enseignant : répondre à des questions au sujet de la compréhension globale du texte lu par les élèves. Au sujet de la modalité de l'échange, nous avons extrait un total de 13 codes, mais avec une durée très courte : 38 secondes.

Quant aux modalités d'interaction, nous avons extrait un total de 49 codes qui mettent en évidence les manières dont l'enseignant interagit avec les élèves. Ce nombre de codes a une durée de 5 minutes 18 secondes. Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 53, la modalité collective est la manière privilégiée que l'enseignant a adoptée pour interagir avec les élèves, tout comme pour la phase précédente de la démarche. Nous avons dégagé pour cette modalité 33 codes qui représentent 67,35 % du total des codes faisant partie des modalités d'interaction. Toutefois, si nous considérons la durée de la séance, la modalité collective correspond à 4,3 %. Ces modalités durent 2 minutes 43 secondes. Pour ce qui est des interactions individuelles, elles occupent le même temps que les modalités collectives (2 minutes 34 secondes), mais avec la moitié des codes (16). Cela signifie que les interactions avec un élève, dans cette phase de la démarche, sont plus longues que celles de type collectif. Les codes des modalités individuelles représentent 4,06 % du temps total de la séance. Les interactions collectives et individuelles ont fondamentalement pour finalité de vérifier le travail des élèves concernant le guide de travail sur les caractéristiques des légendes.

Pour ce qui est des moyens qui soutiennent la pratique de cet enseignant, nous avons dégagé un total de 47 codes correspondant à des dispositifs instrumentaux : le guide de travail. Ce moyen est utilisé pendant 5 minutes 8 secondes, ce qui représente 8,1 % du temps total de la séance. Si, lors de la phase précédente, ce dispositif avait pour finalité de présenter et d'explicitier les activités à réaliser par les élèves, ce moyen vise plutôt à vérifier les réponses des élèves dans le cadre de cette phase.

3.3. La phase de postaction (temps 3) : L'enseignant 3

À l'égard de la phase de postaction (Annexe C), moment pendant lequel l'enseignant porte un regard rétrospectif sur l'activité effectuée et sur les apprentissages et les contenus visés par la situation d'enseignement-apprentissage captée, l'enseignant réaffirme que l'activité mise en œuvre a eu pour objectif "les caractéristiques des légendes", en tenant compte de l'évaluation formative qu'il a faite :

Oui, mes élèves ont appris tout ce que j'avais pensé sur les légendes et sur leurs caractéristiques... dans l'évaluation orale formative, cela a été remarqué par le fait que mes élèves ont bien répondu à toutes les questions que j'ai posées.

Pour ce qui est du déroulement de la planification, l'enseignant nous indique que sa planification s'est réalisée sans changement, bien qu'il aurait souhaité avoir plus du temps :

J'ai fait tout ce que j'ai planifié... tout s'est bien passé... même mes élèves ont très bien travaillé... C'est impressionnant ! Ils ne travaillent pas d'habitude comme aujourd'hui. Peut-être, ils ont manqué de temps pour bien finir les activités du guide... mais, tout s'est bien passé.

Selon cet enseignant, cette situation d'enseignement-apprentissage n'a comporté aucune difficulté quant aux contenus traités :

Non... pas de problèmes. Les élèves n'ont pas présenté de problèmes... les élèves ont eu une très bonne disposition au travail, ils ont toujours été attentifs. Les seules difficultés sont les interruptions dans la salle de classe par d'autres personnes de l'école... Cela arrive tous les jours, des personnes qui viennent chercher des élèves, qui passent pour donner une information...

Par rapport aux procédures que l'enseignant a utilisées pour cette situation d'enseignement-apprentissage, il souligne que les activités ont été idoines pour l'apprentissage des élèves, ainsi que le matériel choisi :

En effet, les procédures que j'ai utilisées avec mes élèves ont été correctes et appropriées pour qu'ils apprennent. Toutes les activités ont été planifiées en fonction de l'âge de mes enfants et de leurs intérêts. Toujours, j'ai fait le lien avec la discipline de l'histoire... et je travaille surtout les valeurs avec eux, à cause qu'ils sont victimes de violence intrafamiliale, donc dans mes activités, je favorise le respect... il y a beaucoup de ces enfants qui n'ont pas de mère...

Le matériel que j'ai utilisé a été également approprié pour le développement des activités... Il a suscité de l'intérêt chez les enfants, la présentation en PowerPoint avait du mouvement... c'est quelque chose que mes élèves adorent..., j'ai dû chercher une vidéo avec des dessins animés, parce que sinon, ils n'auraient rien compris.

Cet enseignant mentionne que les activités effectuées trouvent un rapport avec le curriculum en ce qu'il travaille avec d'autres disciplines scolaires, et il dit recourir aux objectifs d'apprentissage des programmes d'études :

J'utilise le curriculum... tout le temps, je travaille avec d'autres disciplines. Aujourd'hui, par exemple, j'ai travaillé avec l'histoire. J'utilise aussi les objectifs d'apprentissage des programmes d'études... c'est une obligation.

Concernant les possibles changements à apporter à la situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant 3 indique qu'il aurait souhaité avoir du carton pour faire un schéma conceptuel. Il souligne aussi que la séance s'est bien déroulée et qu'il a apprécié énormément la conduite des élèves.

4. LE QUATRIÈME CAS

4.1. La phase de planification (temps 1) : L'enseignant 4

Quant aux informations de la première partie de l'entrevue de planification (Annexe B), à propos des finalités allouées à la discipline de la langue d'enseignement, cet enseignant reconnaît que la discipline concernée est importante pour tous les élèves, mais il concède la même importance aux disciplines des mathématiques, des sciences de la nature et des sciences humaines, en mentionnant que ces disciplines sont celles qui favorisent la formation intégrale des élèves. Pour ce qui est de la langue d'enseignement en particulier, l'enseignant spécifie qu'elle est importante parce qu'elle permet aux élèves de comprendre le monde, et aussi de réussir dans les autres disciplines du curriculum scolaire. À cet égard, l'enseignant dit par exemple :

Quoique toutes les disciplines du curriculum scolaire de la 4e année soient importantes pour la formation des élèves... toutes aident les élèves à se développer de manière intégrale... La discipline de la langue d'enseignement fournit les outils aux élèves pour comprendre leur monde... Elle met à la disposition des élèves les contenus de lecture qui permettent aux élèves de lire le monde... Aujourd'hui, nous habitons dans un monde lettré en besoin de comprendre ce qui est écrit. Ainsi, la discipline facilite cette compréhension du monde. Nous ne devons pas enseigner uniquement le code écrit, mais enseigner une variété de stratégies de compréhension de lecture. Cela, c'est un outil important pour nos élèves. Également, la discipline doit enseigner aux élèves à s'exprimer de façon correcte par écrit..., les apprentissages en écriture ont un lien avec ceux en lecture, car ils sont utiles pour le développement d'autres compétences linguistiques chez les élèves.

La discipline de la langue d'enseignement aide encore à réussir dans les autres disciplines scolaires qui composent le curriculum. Cette discipline apporte les contenus essentiels pour que les élèves comprennent ce qui est enseigné à l'école... par exemple, nous devons enseigner la lecture et sa compréhension... Cela aide les élèves à comprendre ce qui se passe en histoire, en sciences et même en mathématiques... sans cette discipline, les élèves n'ont pas les outils nécessaires pour réussir dans les autres disciplines.

Pour cet enseignant, les apprentissages les plus importants que les élèves doivent construire dans la discipline de la langue d'enseignement sont ceux associés aux trois axes de la discipline, à savoir la lecture, l'écriture et la communication orale. Ainsi, indique cet enseignant,

Les trois axes qui constituent la discipline de la langue ont des contenus importants... ces contenus doivent être enseignés de la même façon... toutefois, l'enseignement de l'écriture a besoin de beaucoup de temps. Pour la lecture, il est nécessaire d'enseigner le code, mais aussi les stratégies de compréhension en lecture... les stratégies sont importantes pour que les élèves apprennent à comprendre toutes sortes de textes et des informations variées... Nous devons aussi enseigner pour que les élèves soient autonomes lorsqu'ils lisent ; pour cette raison, les stratégies sont importantes. Quelque chose de similaire se passe avec l'écriture, car nous devons enseigner les étapes de l'écriture avec leurs stratégies correspondantes, ainsi que les différents types de textes... Pour la communication orale, il est important que les élèves apprennent à bien s'exprimer... nous devons donner la parole aux élèves.

Pour ce qui est des approches, les démarches ou les modèles qui soutiennent l'enseignement des contenus de la discipline de la langue d'enseignement, l'enseignant 4 fait appel à l'utilisation du modèle équilibré, pour enseigner tous les contenus. Selon l'enseignant, ce modèle intègre les apports des méthodes centrées sur le code écrit et de celles centrées sur le sens pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ce modèle promeut aussi l'enseignement direct des stratégies et des procédures en trois phases. À ce propos, l'enseignant mentionne :

J'enseigne les contenus de la discipline de la langue d'enseignement en utilisant le modèle équilibré. Ce modèle combine d'autres modèles et utilise différentes stratégies. Par exemple, pour enseigner la lecture, je mets en œuvre les trois moments de lecture... au tout début, on fait une activation des connaissances préalables des élèves, ensuite je réalise la lecture avec les élèves et je pose des questions dans le but de constater leur compréhension... Je réalise les trois types de questions, celles où l'information se trouve dans le texte, d'autres questions où les élèves doivent chercher l'information en dehors du texte, et finalement, je pose des questions qui visent l'opinion personnelle des élèves sur la lecture réalisée. Le même modèle, on l'utilise pour enseigner la production de textes avec une démarche qui présente les phases de la planification de l'écriture, de la mise en texte et de la révision de l'écriture.

Quant aux difficultés que la discipline de la langue comporte pour son enseignement, l'enseignant 4 soutient que les contenus les plus difficiles à enseigner sont ceux liés à la communication orale. En ce qui a trait aux élèves, les difficultés les plus importantes, selon l'enseignant, se trouvent dans la compréhension de lecture. L'enseignant indique :

Pour moi, c'est difficile d'enseigner la communication orale, je ne connais pas de stratégies variées pour l'enseigner, et même, je n'ai jamais le temps pour l'enseigner... tout le temps est mis pour travailler soit la compréhension en lecture, soit la production de textes écrits.

Les élèves ont plusieurs problèmes pour comprendre les textes, leur lecture n'est pas fluide, et ils sont seulement capables de trouver des informations explicites dans un texte.

Concernant l'évaluation des apprentissages de la discipline de la langue d'enseignement, cet enseignant insiste sur le fait qu'il utilise une évaluation authentique ainsi qu'une évaluation traditionnelle des examens. À ce respect, l'enseignant dit ce qui suit :

Toutes mes activités sont évaluées, car toutes sont une source d'informations pour moi... donc, j'utilise l'évaluation authentique. Cependant, je dois faire des examens, car c'est une exigence de l'école, on doit noter les élèves au moins quatre fois chaque semestre.

À propos de la phase de planification (Annexe B, partie 2) et les informations générales de l'activité planifiée par l'enseignant 4, l'activité à réaliser a pour objectif « la production de textes et particulièrement la production écrite d'un conte ».

L'objectif de la séance est que les élèves apprennent à écrire un conte, qu'ils identifient sa structure... je vais travailler avec les élèves la phase de planification de l'écriture.

Selon l'enseignant, la situation d'enseignement-apprentissage à réaliser fait partie d'un ensemble de séances au cours desquelles les élèves apprendront comment écrire des textes. L'enseignant mentionne également que cette activité a été planifiée antérieurement par écrit. Parmi les questions que cet enseignant s'est posées lors de la

planification de la séance, il indique qu'il a pensé notamment aux caractéristiques des élèves de quatrième année. À ce sujet, il annonce :

Lorsque j'ai planifié cette situation d'apprentissage, j'ai pensé aux caractéristiques des élèves de cette classe... Ils n'ont pas encore appris à écrire différents textes et ils ont aussi plusieurs problèmes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Je ne peux pas oublier qu'ils parlent beaucoup en classe... J'ai pensé également à l'organisation de ma classe, car ils travaillent en groupes de quatre ou cinq élèves... cela n'est pas favorable tout le temps...

En ce qui concerne l'enseignement de la langue, ce qui est important pour cet enseignant est que les élèves apprennent à produire par écrit divers types de textes, en particulier le conte. D'une part, il mentionne que le conte est un contenu qui doit être enseigné en quatrième année, et d'autre part, que ce contenu n'est pas encore maîtrisé par les élèves. Conformément aux informations données par l'enseignant 4, le curriculum a une grande influence sur sa planification, car apprendre à écrire des contes est un contenu prescrit par les programmes d'études.

Concernant les possibles difficultés que les élèves présenteraient durant le déroulement de l'activité planifiée, l'enseignant mentionne que les processus d'écriture en général sont difficiles pour ces élèves :

Les enfants ont beaucoup de problèmes avec l'écriture de textes... les processus d'écriture sont un apprentissage complexe pour eux... ils n'ont pas travaillé antérieurement les démarches de production textuelle et, en conséquence, ils ne connaissent pas les phases de l'écriture...

L'enseignant confirme que le contenu à traiter est le conte et son écriture.

Lorsque nous avons demandé à l'enseignant d'explicitier le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage à réaliser, il mentionne d'abord la réalisation d'une activation des connaissances préalables relative à la structure du conte. Postérieurement, il montrera aux élèves les composantes de la planification d'un texte, pour continuer avec la planification de l'écriture du conte. Pour cette planification, il

nous explique qu'il donnera aux élèves un matériel qui vise à déclencher des idées pour produire le conte. Finalement, les élèves commenceront l'écriture du conte. Ces activités sont appuyées par un matériel créé par l'enseignant et le cahier de l'élève :

Le matériel que je vais utiliser pour cette situation d'enseignement, c'est des fiches avec différents personnages... avec les fiches, je cherche à ce que les élèves déclenchent des idées pour écrire le conte... les fiches ont été préparées par moi. Je vais aussi utiliser le cahier des élèves pour qu'ils écrivent leur conte.

Par rapport à l'évaluation des apprentissages traités au cours de la situation d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre, l'enseignant souligne qu'il vérifiera les apprentissages des élèves par l'entremise de l'évaluation authentique, c'est-à-dire que les activités accomplies par les élèves fourniront de l'information sur leurs apprentissages.

4.2. La phase d'actualisation (temps 2) : L'enseignant 4

4.2.1. L'analyse générale de la séance de séance 4

Pendant la phase d'actualisation de la pratique, comme indiqué auparavant, l'objectif de la séance observé a été de produire par écrit un conte et de travailler particulièrement dans sa planification. À la différence des trois enseignants précédents, cet enseignant centre son enseignement sur l'apprentissage des pratiques scripturales : la production d'écrits. La séance totale dure 84 minutes 53 secondes.

4.2.1.1. Les acteurs de la séance 4

Concernant les acteurs qui interviennent tout au long de la séance, comme le montre le tableau 54, les deux acteurs principaux – l'élève et l'enseignant – occupent un temps d'intervention d'environ 1 heure. Nous avons extrait 595 codes pour tous les intervenants de la séance, des codes qui durent 1 heure 1 minute 39 secondes, ce qui représente 72,76 % de la séance complète. Il existe presque 30 % de la séance où

personne n'intervient. Pendant cette période, les élèves travaillent soit individuellement, soit en groupes.

Tableau 54
Les acteurs de la séance 4

Les acteurs	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
L'enseignant	350	58,82 %	0:48:07,49	78,05 %	56,79 %
L'élève	240	40,34 %	0:11:33,89	18,76 %	13,65 %
Autres	5	0,84 %	0:01:58,10	3,19 %	2,32 %
TOTAL	595	100,00 %	1:01:39,48	100,00 %	72,76 %

Le tableau 54 met en évidence que d'un total de 595 codes dégagés, 58,82 % correspondent aux interventions de l'enseignant, tandis que 40,34 % appartiennent aux élèves. Nous observons aussi que moins de 1 % des interventions concernent d'autres personnes qui demandent l'attention de l'enseignant, comme des personnes qui viennent chercher un élève. En considérant le temps occupé par ces acteurs, il existe une différence de plus de 30 minutes entre ce que fait l'enseignant et ce que fait l'élève. L'enseignant intervient pendant 48 minutes 7 secondes et l'élève pendant 11 minutes 33 secondes. Le temps occupé par l'enseignant représente 56,79 % du temps total de la séance et les interventions des élèves correspondent à 13,65 % de celle-ci.

4.2.1.2. Les objets de l'action de la séance 4

Quant aux actions plus spécifiques de l'enseignant, nous avons fait ressortir de notre codage les objets de l'action (386) lors de l'enseignement, à savoir des actions didactiques et des actions pédagogiques effectuées par l'enseignant pendant la séance (tableau 55).

Tableau 55
Les objets de l'action de la séance 4

L'objet de l'action	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les actions pédagogiques	198	51,30 %	0:28:18,97	58,84 %	33,42 %
Les actions didactiques	185	47,93 %	0:19:36,60	40,75 %	23,14 %
Les objets de l'action autre	3	0,78 %	0:00:11,99	0,42 %	0,24 %
TOTAL	386	100,00 %	0:48:07,56	100,00 %	56,79 %

En découpant les objets de l'action de l'enseignant, nous constatons, à la différence des enseignants antérieurs, que ce sont les actions pédagogiques qui prennent le plus de place. Ces actions occupent 51,30 % du total des codes qui constituent les objets de l'action pour une période de 28 minutes 18 secondes, ce qui correspond à 33,42 % du temps total de la séance. Par contre, les actions didactiques, celles associées à un objet d'enseignement, durent 19 minutes 36 secondes, ce qui équivaut à 23,14 % du temps total de la séance. Il faut noter qu'il existe un nombre de codes (3) dont l'action ne peut pas être classée dans les catégories déjà mentionnées. Cela est principalement dû à des problèmes d'enregistrement.

4.2.1.3. Les actions didactiques de la séance 4 et leurs caractéristiques

En considérant les actions didactiques tirées de l'analyse de nos données vidéoscopées, pour cet enseignant, nous avons dégagé des codes relatifs aux modalités qui actualisent sa pratique, aux modalités d'interaction, ainsi qu'aux moyens de soutien (tableau 56). Ces actions renvoient aux modalités et aux dispositifs qui favorisent le développement effectif de l'enseignement.

Tableau 56
Les actions didactiques de la séance 4

Les actions didactiques	Nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de la séance
La modalité d'actualisation	206	0:19:38,38	23,19 %
La modalité d'interaction	200	0:19:36,70	23,14 %
Les moyens de soutien	80	0:08:01,77	9,46 %

Pour ce qui est des modalités d'actualisation, nous avons identifié 206 codes pour une durée de 19 minutes 38 secondes, ce qui représente 23,19 % de la séance complète. Quant aux modalités d'interaction (200), elles ont une durée similaire aux modalités précédentes, ce qui correspond à 23,14 % de la séance. Au regard des moyens de soutien, tout au long de la séance, nous avons dégagé un total de 80 codes qui s'étendent sur un laps de temps de 8 minutes 1 seconde, ce qui équivaut à 9,46 % de la totalité de la séance.

4.2.1.4. Les modalités d'actualisation de la séance 4

En ce qui concerne les modalités d'actualisation, comme le met en évidence le tableau 57, l'enseignant les utilise dans le but de rendre effective sa pratique en recourant à trois types de modalités : l'échange, le questionnement et l'instruction. L'ensemble des modalités d'actualisation (206) occupe une durée de 19 minutes 38 secondes, ce qui correspond à 23,19 % du temps total de la séance.

Tableau 57
Les modalités d'actualisation de la séance 4

Les modalités d'actualisation	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
L'échange	120	58,25 %	0:10:53,15	55,43 %	12,85 %
Le questionnaire	59	28,64 %	0:04:05,82	20,86 %	4,83 %
L'instruction	27	13,11 %	0:04:39,41	23,71 %	5,50 %
TOTAL	206	100,00 %	0:19:38,38	100,00 %	23,19 %

La modalité d'actualisation la plus utilisée par l'enseignant est l'échange. Celle-ci est comprise comme la discussion tenue entre l'enseignant et l'élève ou les élèves et portant sur un objet d'enseignement. Comme nous le constatons dans le tableau 57, pour cette modalité nous avons dégagé 120 codes avec une durée de 10 minutes 53 secondes, ce qui représente 12,85 % de la séance totale. Les échanges durant la séance sont dirigés vers les objets d'enseignement à traiter, à savoir ceux relatifs à l'écriture d'un conte. À titre d'exemple, nous trouvons les phrases suivantes :

Aujourd'hui, nous allons travailler avec un matériel que je vais montrer... Regardez ici... J'ai un personnage, nous allons utiliser ces personnages pour écrire un conte.

Avant d'écrire un conte, ce que nous devons faire est... bien ! De planifier les tâches d'écriture. Ce qui est important est que nous nous rappelions d'abord la structure du conte... la structure du conte est... Ici (l'enseignant montre le tableau), nous allons annoter la structure du conte... Bien Vicente ! Le conte a une introduction... cette introduction comprend un lieu, des personnages... et la description. Nous allons décrire comment sont les personnages et le lieu. Tout le monde, regardez ce personnage (l'enseignant montre une image d'un personnage), Valentina, s'il vous plaît, décrivez ce personnage. Après l'introduction, nous trouvons le développement de l'histoire... Dans le développement, nous racontons les événements... Bien Andrés ! Et... dans la fin du conte... Oui, la solution du problème... Bien Maxi !

En ce qui a trait à la modalité du questionnaire, nous avons dégagé 59 codes qui représentent 28,64 % de l'ensemble des codes qui composent les modalités d'actualisation. Ces questions se déroulent pendant 4 minutes 5 secondes, ce qui

correspond à 4,83 % du total de la séance. Les questions posées par l'enseignant, tout comme la modalité de l'échange, ont pour finalité principale de dégager les connaissances des élèves au sujet de la structure du conte, ainsi que les connaissances relatives aux opérations cognitives des processus d'écriture, notamment celles de la planification de l'écriture. Parmi les questions posées par l'enseignant, nous trouvons par exemple :

- *Qu'est-ce que nous allons travailler aujourd'hui ?*
- *Pourquoi croyez-vous qu'aujourd'hui nous avons besoin de ces personnages ?*
- *Avant de produire une histoire, qu'est-ce que nous devons faire ?*
- *Quelle est la structure d'un conte ?*
- *Quels sont les éléments les plus importants de l'introduction d'un conte ?*
- *Comment les personnages peuvent-ils être ?*
- *Qui peut décrire ce personnage ?*
- *Quels sont les éléments qui composent le développement d'un conte ?*
- *Qu'est-ce que nous devons penser avant d'écrire un conte ?*
- *Pourquoi est-il important de savoir à qui est destiné le conte ?*
- *Avez-vous commencé la production du conte ?*
- *De quoi s'agit-il ? (Le conte)*

Finalement, avec une durée similaire aux questions posées par l'enseignant, nous avons trouvé la modalité de l'instruction, qui fait référence aux actions didactiques destinées à donner des consignes aux élèves afin d'assurer un bon déroulement de la tâche lors de la séance. Pour cette modalité, nous avons dégagé 27 codes qui ont une durée de 4 minutes 39 secondes, ce qui correspond à 5,50 % du temps total de la séance. Des exemples d'instructions données par l'enseignant sont les suivants :

Pour écrire le conte, je vais vous donner les personnages (l'enseignant distribue différents personnages qui se trouvent sur une feuille de papier).

Nous allons travailler deux objectifs : d'abord, nous allons écrire un conte et nous allons ensuite le représenter avec les personnages. Il est possible que nous devons utiliser deux séances, mais l'objectif d'aujourd'hui est de produire un conte. C'est clair !

Vous allez vous mettre par groupes de deux ou trois élèves et choisir des personnages au hasard. Ensuite, vous créez un conte avec eux, mais d'abord, vous allez écrire dans vos cahiers la planification de votre conte.

Vous pouvez intégrer d'autres personnages.

Dans le tableau 58, nous analysons les types de questions que cet enseignant pose au cours de la séance observée.

Tableau 58
Les types de questions de la séance 4

Les types de questions	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Activer des connaissances antérieures	23	38,98 %	0:01:40,20	40,77 %	1,97 %
Vérifier l'organisation de la tâche	18	30,51 %	0:01:04,14	26,10 %	1,26 %
Vérifier la fin de l'activité	7	11,86 %	0:00:22,57	9,18 %	0,44 %
Formuler des hypothèses	6	10,17 %	0:00:39,48	16,06 %	0,78 %
Demander une description	3	5,08 %	0:00:14,66	5,96 %	0,29 %
Dégager un savoir	1	1,69 %	0:00:02,51	1,02 %	0,05 %
Vérifier la compréhension de l'activité	1	1,69 %	0:00:02,23	0,91 %	0,04 %
TOTAL	59	100,00 %	0:04:05,79	100,00 %	4,83 %

Concernant les types des questions posées par cet enseignant, nous trouvons deux groupes de questions : celles occupant plus de 1 minute et celles qui ne dépassent pas les 30 secondes. À l'égard du contenu qui caractérise ces questions, nous soulignons les questions d'activation des connaissances antérieures, en lien direct avec les objets d'enseignement traités dans la séance, à savoir l'enseignement des pratiques scripturales. Les autres questions, si elles se rapprochent des objets d'enseignement, la

plupart sont orientées vers le bon fonctionnement de la tâche d'écriture. Les questions les plus fréquentes sont celles d'activation des connaissances antérieures des élèves, avec 23 codes. Ces codes s'étendent sur un laps de temps de 1 minute 40 secondes, ce qui représente 1,97 % de la séance. Il faut mentionner que les questions ne sont généralement pas variées. En voici quelques exemples :

- *Quelle est la structure d'un conte ?*
- *Quels sont les éléments qui composent la structure du conte ?*
- *Qu'est-ce que nous devons penser avant d'écrire un conte ?*
- *Pourquoi est-il important de savoir à qui s'adresse le conte ?*

Par la suite, nous trouvons les questions qui ont pour finalité la vérification de l'organisation de la tâche. Ces questions visent à organiser les élèves en groupes de travail pour faire la tâche d'écriture du conte, mais aussi pour assurer le maintien de cette organisation dans toute la séance. Il faut se rappeler que pendant cette séance les actions pédagogiques sont les plus fréquentes. Ces questions sont au nombre de 18 et équivalent à 1,26 % du temps total de la séance analysée.

- *Avec qui allez-vous travailler ?*
- *Qui sont les membres de ce groupe ?*
- *Avez-vous votre cahier ?*
- *Avez-vous votre matériel ?*
- *Qui peut travailler avec José ?*

Les autres questions posées par l'enseignant sont celles qui vérifient la fin de l'activité, à savoir l'écriture du conte par les équipes de travail. Pour ces questions, nous avons identifié sept codes avec une durée de 22 secondes, ce qui correspond à 0,44 % de la séance. Des exemples de ce type de question sont les suivants :

- *Qui a fini l'écriture du conte ?*
- *Le groupe qui a fini, pouvez-vous me raconter la thématique du texte ?*
- *Votre conte, de quoi s'agit-il ?*

Nous avons aussi dégagé 6 questions qui renvoient à la formulation d'hypothèses. Ces questions représentent 10,17 % du total des questions posées par cet enseignant, et sont développées pendant 39 secondes. Cette durée équivaut à 0,78 %

du total de la séance. Des questions comme les suivantes sont des exemples de ce type de questions :

- *Pourquoi, croyez-vous qu'aujourd'hui nous avons besoin de ces personnages ?*
- *Avant de produire une histoire, qu'est-ce que nous devons faire ?*
- *Pourquoi est-il important de savoir à qui s'adresse le conte ?*

Finalement, nous avons fait ressortir de notre codage trois autres types de questions, mais avec une fréquence très faible : des questions demandant aux élèves de faire une description, d'autres sollicitant un savoir conceptuel de la discipline de la langue, et des questions vérifiant la compréhension de l'activité.

4.2.1.5. Les modalités d'interaction de séance 4

Pour ce qui est des modalités d'interaction, nous avons repéré trois types de modalités : la modalité individuelle, la modalité collective et la modalité de groupes. Au total, nous avons identifié 200 codes qui durent 19 minutes 36 secondes, soit 23,14 % de la séance (tableau 59).

Tableau 59
Les modalités d'interaction de la séance 4

Les modalités d'interaction	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Individuelle	97	48,50 %	0:06:17,37	32,07 %	7,42 %
Collective	76	38,00 %	0:11:01,96	56,26 %	13,02 %
En groupe	27	13,50 %	0:02:17,37	11,67 %	2,7 %
TOTAL	200	100,00 %	0:19:36,70	100,00 %	23,14 %

Concernant les interactions individuelles, nous avons extrait 97 codes, ce qui correspond à 48,50 % du total d'interactions effectuées par cet enseignant. Ces interactions durent 6 minutes 17 secondes, ce qui représente 7,42 % de la séance. Les interactions individuelles renvoient aux questions posées à un élève sur le contenu

traité, ou bien à l'interaction autour du même contenu. Avec moins de codes, mais plus de temps, nous avons trouvé les modalités collectives avec 76 codes qui équivalent à 38 % de toutes les interactions réalisées par cet enseignant. Ces interactions s'étendent sur une durée de 11 minutes 1 seconde, ce qui correspond à 13,02 % de la séance. Les interactions collectives visent notamment à donner des informations au sujet du contenu à traiter et à poser des questions, principalement sur la structure narrative du texte. Les modalités d'interaction groupale ont pour but de vérifier la tâche d'écriture des élèves de la part de l'enseignant. L'enseignant se promène parmi les groupes de travail en observant comment les élèves travaillent. Pour ces interactions, nous avons identifié 27 codes qui représentent 2,7 % de la séance totale, avec une durée de 2 minutes 17 secondes.

4.2.1.6. Les moyens de soutien de la séance 4

Quant aux moyens de soutien utilisés par l'enseignant 4, nous avons trouvé des dispositifs faisant référence à des instruments techniques liés aux contenus de la discipline de la langue qui aident à atteindre un objectif déterminé (80). Dans ce cas, nous avons identifié 3 types de moyens qui renvoient au matériel de base (le tableau et le cahier de l'élève) et au matériel complémentaire (des fiches avec différents personnages). Les dispositifs instrumentaux utilisés par cet enseignant occupent 8 minutes 1 seconde de la séance, ce qui correspond à 9,46 % de celle-ci (tableau 60).

Tableau 60
Les moyens de soutien de la séance 4

Les moyens de soutien	Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Des fiches avec différents personnages	35	43,75 %	0:04:07,00	51,27 %	4,85 %
Le cahier	26	32,50 %	0:02:29,00	30,93 %	2,92 %
Le tableau blanc	19	23,75 %	0:01:25,77	17,80 %	1,69 %
TOTAL	80	100,00 %	0:08:01,77	100,00 %	9,46 %

Pour les dispositifs utilisés par l'enseignant, en premier lieu ressort l'utilisation des fiches avec différents personnages avec 35 codes. Ces fiches sont utilisées pendant 4 minutes 7 secondes, ce qui correspond à 4,85 % de la séance totale. Rappelons que les fiches avec les différents personnages servent aux élèves à produire par écrit leur conte. Ce matériel est utilisé comme élément déclencheur des idées lors de la phase de planification de l'écriture. En deuxième lieu, l'utilisation du cahier de l'élève, qui facilite la pratique de cet enseignant, est exploitée 26 fois au cours de la séance. Les actions dégagées pour ce type de dispositif représentent 32,50 % du total des moyens de soutien pour une durée de 2 minutes 29 secondes, ce qui correspond à 2,92 % du temps total de la séance. Le cahier a notamment comme but de laisser une trace écrite des productions textuelles des élèves. En troisième lieu, nous trouvons l'utilisation du tableau blanc avec un total de 19 codes, avec un temps d'usage de 1 minute 25 secondes, ce qui représente 1,69 % de la séance complète. Le tableau blanc est utilisé par l'enseignant pour indiquer le but de la séance, ainsi que pour consigner la structure du conte et ses éléments.

4.2.2. *Le cheminement caractérisant la séance 4*

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 61, nous avons regroupé tous les objets de l'action de la séance en trois moments : a) l'entrée en matière ; b) la mise en action ; c) la clôture. Ces moments sont aussi caractérisés par des transitions faites par l'enseignant, qui marquent une rupture indiquant un changement de situation : par exemple, le déplacement des élèves. Les trois moments du cheminement occupent 1 heure 24 minutes 34 secondes. Le moment du cheminement qui prend le plus de temps est le moment de la mise en action.

Tableau 61
Le cheminement de la séance 4

Le cheminement	Total temps	% total temps du cheminement	% total temps de la séance
Entrée en matière	0:12:04,49	14,28 %	14,25 %
Mise en action	1:05:23,55	77,32 %	77,17 %
Clôture	0:07:06,27	8,40 %	8,38 %
TOTAL	1:24:34,31	100,00 %	99,8 %

Comme l'indique le tableau 61, le moment de l'entrée en matière prend 12 minutes 4 secondes, ce qui représente 14,25 % de la séance complète. La mise en action, c'est-à-dire la mise en œuvre des activités planifiées par l'enseignant, occupe 1 heure 5 minutes 23 secondes. Cette durée correspond à 77,17 % du temps total de la séance. Finalement, la clôture dure 7 minutes 6 secondes, ce qui équivaut à 8,38 % de la séance.

4.2.2.1. L'entrée en matière de la séance 4

Durant l'entrée en matière, c'est surtout l'enseignant qui prend la parole et qui agit. Nous avons identifié, pour l'ensemble des acteurs, un total de 90 codes qui s'étendent sur une durée de 8 minutes 56 secondes. Le temps d'intervention de l'enseignant est de 8 minutes 5 secondes, ce qui représente presque la totalité de ce moment du cheminement (90,52 %). Les élèves, pour leur part, occupent 50 secondes avec 30 codes, ce qui correspond uniquement à 1 % de la séance captée. Les interventions de l'enseignant au cours de ce moment ont pour finalité de signaler aux élèves le but de la séance et quelques normes de conduite.

À l'égard des actions qui déterminent le moment de l'entrée en matière, le tableau 62 expose un résumé des actions les plus fréquentes.

Tableau 62
Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant l'entrée en matière

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions pédagogiques	54	80,60%	0:06:10,30	76,21%	7,28%
	Les actions didactiques	13	19,40%	0:01:55,58	23,79%	2,27%
Les modalités d'actualisation	L'échange	9	64,29%	0:01:08,97	59,61%	1,36%
	L'instruction	3	21,43%	0:00:32,23	27,85%	0,63%
	Le questionnaire	2	14,29%	0:00:14,51	12,54%	0,29%
Les modalités d'interaction	Collective	11	73,33%	0:01:33,80	81,11%	1,85%
	Individuelle	4	26,67%	0:00:21,85	18,89%	0,43%
Les moyens de soutien	Des fiches avec différents personnages	7	100,00%	0:01:11,66	100,00%	1,41%

En ce qui concerne les objets de l'action, ce moment est caractérisé avant tout par des actions pédagogiques. Ainsi, nous trouvons, par exemple les consignes pour commencer la séance, l'organisation des élèves à l'intérieur de la salle de classe, quelques normes de conduite, etc. Comme l'indique le tableau 62, nous avons extrait 54 codes pour ce type d'action. La durée des actions pédagogiques, au cours de ce moment, est de 6 minutes 10 secondes, ce qui correspond à 7,28 % de la séance. Quant aux actions didactiques, elles sont moins fréquentes (13), et elles ne prennent que 1 minute 55 secondes, ce qui équivaut à 2,27 % de la séance. Les actions didactiques pendant ce moment de la démarche sont dirigées vers la présentation du but de la séance, ainsi que vers les activités que les élèves auront à réaliser.

Les actions didactiques mettent en évidence que l'enseignant actualise sa pratique au moyen des modalités de l'échange, de l'instruction et du questionnement (tableau 62). Concernant les échanges entre l'enseignant et les élèves, il s'agit de discussions qui portent sur ce qui a été traité dans la séance précédente, et sur ce qui sera travaillé pendant la séance actuelle. Par exemple, l'enseignant mentionne l'objectif de la séance, qui renvoie à la production par écrit d'un conte. Pour les échanges, nous avons dégagé neuf codes qui s'étendent sur une durée de 1 minute 8 secondes, ce qui représente 1,36 % du temps total de la séance. Au sujet des instructions données par cet enseignant, nous avons identifié trois codes qui s'étendent sur une période de 32 secondes, ce qui équivaut à 0,63 % de la séance. Les instructions sont principalement des consignes destinées à mentionner aux élèves les procédures à réaliser pour écrire le conte. Finalement, les modalités du questionnement sont moindres (2), et correspondent uniquement à 0,29 % de la séance totale. Les questions ont pour finalité la formulation d'hypothèses de la part des élèves concernant la structure narrative du texte, soit le conte.

À l'égard des façons dont l'enseignant interagit avec les élèves, les modalités collectives sont celles qui prennent le plus de place au cours de ce moment. Pour ces modalités, nous avons repéré 11 codes qui s'écoulent sur un laps de temps de 1 minute 33 secondes, ce qui représente 1,85 % du temps total de la séance. Par contre, les interactions de type individuel sont peu nombreuses avec seulement quatre codes qui équivalent à 0,43 % de la séance totale. Tant les modalités collectives que les modalités d'interaction individuelle sont orientées vers ce qui sera traité au cours de la séance, particulièrement vers les procédures d'écriture.

Pendant ce moment du cheminement, l'enseignant utilise uniquement des fiches avec différents personnages comme moyen de soutien. Les fiches ont une durée de 1 minute 11 secondes, ce qui correspond à 1,41 % de la séance. Ces fiches sont utilisées en tant que dispositifs déclencheurs des idées pour produire postérieurement par écrit le texte demandé.

4.2.2.2. La mise en action de la séance 4

Il est à noter que le moment de la mise en action est le moment du cheminement qui prend la plus grande part du temps de la séance, c'est-à-dire 1 heure 5 minutes 23 secondes, ce qui correspond à 77,32 % du temps total de la démarche de la séance (tableau 61). En conséquence, les actions dégagées pour le moment de la mise en action sont semblables à celles retirées lors de l'analyse générale. Pour ce qui est des intervenants, encore une fois, ce sont les interventions de l'enseignant qui occupent la place la plus grande au cours de ce moment. Ainsi, pour l'enseignant, nous avons extrait 269 codes qui occupent 37 minutes 51 secondes, correspondant à 44,67 % du temps total de la séance. À propos des interventions d'élèves, nous avons dégagé un total de 204 codes, ce qui équivaut à 12,41 % de la séance avec une durée de 10 minutes 30 secondes. Bien que nous ayons tiré un nombre d'interventions d'élèves se rapprochant de celui de l'enseignant, les interventions d'élèves sont plus courtes.

Les caractéristiques des actions les plus fréquentes pendant ce moment du cheminement sont présentées dans le tableau 63.

Tableau 63
Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant la mise en action

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	167	56,04 %	0:17:01,47	44,98 %	20,09 %
	Les actions pédagogiques	128	42,95 %	0:20:37,69	54,50 %	24,34 %
Les modalités d'actualisation	L'échange	110	59,14%	0:09:28,37	55,56%	11,18%
	Le questionnaire	55	29,57%	0:03:47,83	22,27%	4,48%
	L'instruction	21	11,29%	0:03:46,85	22,17%	4,46%

Les modalités d'interaction	Collectives	64	35,96 %	0:09:06,84	53,53 %	10,76 %
	Individuelle	87	48,88 %	0:05:37,31	33,02 %	6,63 %
	En groupes	27	15,17 %	0:02:17,37	13,45 %	2,7 %
Les moyens de soutien	Des fiches	28	40,00 %	0:02:55,07	43,63 %	3,44 %
	Le cahier	23	32,86 %	0:02:20,38	34,99 %	2,76 %
	Le tableau blanc	19	27,14 %	0:01:25,77	21,38 %	1,69 %

Comme nous l'observons dans le tableau 63, ce sont les actions pédagogiques qui occupent le plus de temps au cours de la mise en action. Pour les actions didactiques, nous avons retiré un total de 167 codes qui représentent 56,04 % du total des codes qui composent les objets de l'action. Le temps qui s'est écoulé pour ce type action est de 17 minutes 1 seconde, ce qui équivaut à 20,09 % par rapport à la durée totale de la séance. Quant aux actions pédagogiques, quoique nous ayons extrait moins de codes que pour les actions didactiques (128), leur durée est de 20 minutes 37 secondes, occupant plus de temps que les actions didactiques, soit 54,50 % du total du temps octroyé à l'intégralité des objets de l'action, et 24,34 % de la séance.

En prenant en compte les actions didactiques, nous constatons que la façon privilégiée dont l'enseignant actualise sa pratique se réalise par le truchement de la modalité de l'échange, du questionnement et de l'instruction. Comme l'indique le tableau 63, les modalités sont les mêmes que celles identifiées lors du moment précédent du cheminement. Pour ce qui est de la modalité de l'échange, nous avons dégagé 110 codes. Les échanges effectués par l'enseignant durent 9 minutes 28 secondes, ce qui correspond à 11,18 % de la séance. Les échanges qui ont lieu lors de la mise en action ont pour finalité de discuter avec les élèves de la structure du texte narratif, ainsi que des processus cognitifs requis dans la production textuelle, notamment au regard du processus de planification de l'écriture.

Au sujet de la modalité du questionnement, l'enseignant pose 55 questions. La durée des questions posées est de 3 minutes 47 secondes, ce qui correspond à 4,48 % de la séance. Ces questions, de même que les échanges, sont axées sur les processus cognitifs de la production textuelle, et en particulier sur le processus de la planification de l'écriture ainsi que sur des aspects de la gestion de la classe. Les deux types de questions les plus fréquents au cours de ce moment du cheminement sont ceux qui visent l'activation des connaissances antérieures des élèves, et celles vérifiant l'organisation de l'activité planifiée par l'enseignant. Pour le premier type de questions, celui lié aux connaissances antérieures, nous avons dégagé un total de 23 questions. Ces questions demandent aux élèves de mentionner les composantes de la structure générale du conte, c'est-à-dire la situation initiale, l'élément déclencheur et la situation finale. L'enseignant demande aussi aux élèves d'activer leurs connaissances au sujet des processus cognitifs relatifs aux procédures de la planification de l'écriture. Le deuxième type de questions a pour finalité la vérification de l'organisation de la tâche. Ces questions sont au nombre de 16 et visent à organiser les élèves en groupes de travail pour mener à bien la tâche d'écriture, mais aussi pour assurer le maintien de l'organisation et du travail.

Avec moins de codes, mais avec un temps similaire à celui de la modalité du questionnement, nous trouvons la modalité de l'instruction avec un total de 21 codes qui représentent 11,29 % de l'ensemble des codes qui composent les modalités d'actualisation. Les instructions données par l'enseignant durent 3 minutes 46 secondes, ce qui correspond à 4,46 % de la séance complète. Ces instructions visent à ce que les élèves réalisent la tâche d'écriture d'un conte.

Quant aux façons dont l'enseignant interagit avec les élèves, comme indiqué dans le tableau 63, quoique nous ayons dégagé plus de codes pour les interventions individuelles, les interventions collectives occupent 20 % de plus en termes de temps. Nous avons extrait 64 codes pour les modalités collectives. Cette façon d'interagir avec les élèves dure 9 minutes 6 secondes, ce qui correspond à 53,53 % du temps total

concéder à toutes les interventions effectuées pendant ce moment. Concernant les actions individuelles, nous avons repéré 87 codes qui équivalent à 48,88 % de l'ensemble des codes qui composent les interactions dans ce moment du cheminement. Ces codes occupent 5 minutes 37 secondes, ce qui représente 33,02 % du temps total des modalités d'interaction. Comme nous le constatons, si les interactions individuelles sont plus nombreuses que les collectives, elles durent moins de temps. Pour les interactions en groupes, nous avons extrait 27 codes qui correspondent uniquement à 2,7 % de la séance analysée. Les modalités en groupes durent 2 minutes 17 secondes.

À l'égard des moyens de soutien, nous pouvons constater que ce sont les mêmes moyens dégagés lors de l'analyse générale de la séance qui se retrouvent au cours de ce moment. Ainsi, avec un temps similaire, nous avons identifié des fiches contenant différents personnages et le cahier de l'élève. Pour le premier moyen, nous avons retiré 28 codes qui représentent 40 % de tous les moyens de soutien. L'usage des fiches, que l'enseignant utilise comme déclencheur d'idées chez les élèves pour l'écriture d'un conte, dure 2 minutes 55 secondes, ce qui correspond à 3,44 % de la séance complète. Pour ce qui est du deuxième moyen, le cahier de l'élève, nous avons trouvé 23 codes, avec une durée de 2 minutes 20 secondes. Cette durée équivaut à 2,76 % de la séance totale. Le cahier de l'élève est utilisé par l'enseignant afin que les élèves gardent une trace de la tâche d'écriture.

Le tableau blanc apparaît également comme un autre dispositif utilisé par l'enseignant pendant la mise en action, mais avec la moitié du temps des deux autres moyens. Pour ce dispositif, nous avons dégagé un total de 19 codes qui représentent 27,14 % de la totalité des codes faisant partie des moyens de soutien. Ce moyen occupe 1 minute 25 secondes de la séance, ce qui correspond à 1,69 %.

4.2.2.3. La clôture de la séance 4

En ce qui concerne le dernier moment de la séance analysée, la clôture, comme présenté dans le tableau 61, il constitue le moment qui prend le moins de temps dans le cheminement : seulement 7 minutes 6 secondes, soit 8,38 % de la séance. Pour ce qui est des acteurs qui interviennent pendant ce moment, nous réalisons que c'est l'enseignant qui parle et qui agit la plupart du temps, tout comme pour les deux autres moments du cheminement. Ainsi, la durée des interventions de l'enseignant (2 minutes 10 secondes) correspond à 2,57 % de la séance entière, mais à 91,49 % du temps total octroyé aux interventions effectuées lors de ce moment. Pour les élèves, nous avons trouvé six codes qui représentent uniquement 0,57 % de la séance avec une durée de 12 secondes.

Voici les actions les plus fréquentes qui caractérisent le moment de la clôture.

Tableau 64
Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant la clôture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions pédagogiques	16	76,19 %	0:01:30,96	69,71 %	1,79 %
	Les actions didactiques	5	23,81 %	0:00:39,53	30,29 %	0,78 %
Les modalités d'actualisation	L'instruction	3	50,00 %	0:00:20,32	51,31 %	0,4 %
	Le questionnement	2	33,33 %	0:00:03,47	8,76 %	0,07 %
	L'échange	1	16,67 %	0:00:15,81	39,92 %	0,31 %

Les modalités d'interaction	Individuelle	6	85,71 %	0:00:18,20	46,06 %	0,36 %
	Collective	1	14,29 %	0:00:21,31	53,94 %	0,42 %
Les moyens de l'élève	Le cahier de l'élève	3	100,00 %	0:00:08,17	100,00 %	0,16 %

À propos des objets de l'action (tableau 64), nous constatons de nouveau que ce sont les actions pédagogiques qui occupent la place la plus grande. Nous avons dégagé 16 codes pour les actions pédagogiques, ce qui équivaut à 76,19 % du total des objets de l'action. Ces actions durent 1 minute 30 secondes, ce qui représente 1,79 % de la séance. Cependant, les actions didactiques lors de ce moment de la démarche ne sont qu'au nombre de cinq, ce qui correspond à 23,81 % des codes qui constituent la totalité de ces objets. Les actions didactiques occupent 39 secondes qui équivalent à 0,78 % de la séance.

En caractérisant les actions didactiques, il est possible de remarquer que pendant la clôture, ces actions sont actualisées avant tout par les modalités de l'instruction et du questionnement. Pour les instructions, nous avons ressorti un total de trois codes qui correspondent à 51,31 % du temps attribué à toutes les modalités d'actualisation, et à seulement 0,4 % de la séance analysée. Au sujet des questions posées par l'enseignant, elles sont au nombre de deux, avec un temps très court, soit 3 secondes. Cette durée représente uniquement 0,07 % de la séance. Ces deux modalités d'actualisation ont pour finalité de confirmer que les élèves ont travaillé à la tâche prévue : l'écriture d'un conte.

Quant aux modalités d'interaction au cours de ce dernier moment du cheminement, nous pouvons observer que les interactions individuelles sont plus nombreuses que les interactions collectives. Ainsi, nous avons dégagé six codes pour les modalités individuelles, d'une durée de 18 secondes, ce qui équivaut à 0,36 % de la

séance totale. Pour les modalités collectives, nous avons identifié seulement un code, d'une durée de 21 secondes, ce qui correspond à 0,42 % de la séance.

Tout au long de ce moment, les actions didactiques sont soutenues par un seul dispositif, le cahier de l'élève. Ce moyen est utilisé par l'enseignant trois fois, pour une durée de 8 secondes, ce qui représente 0,16 % du temps total de la séance analysée.

4.2.3. *La démarche utilisée lors de séance 4 pour enseigner les contenus de la langue d'enseignement*

Au cours du visionnement de la séance, notamment lors du moment de la mise en action, nous avons considéré la démarche qui caractérise l'enseignement des objets d'enseignement propres à la discipline de la langue, à savoir l'enseignement de l'écriture, notamment les procédures rédactionnelles. Cette démarche est composée par quelques éléments des processus cognitifs impliqués dans la tâche d'écriture, comme la planification de l'écriture et la mise en texte. Dès lors, nous avons identifié deux phases. La première phase, la planification de l'écriture, qui, *grosso modo*, facilite la récupération des informations et leur organisation par le rédacteur, est celle de l'émergence des idées et de leur organisation, l'identification du destinataire du texte, l'intention d'écriture, les caractéristiques du texte à écrire, etc. Pour ce qui est de la deuxième phase, la mise en texte, elle renvoie à la rédaction d'une première version du texte, d'un brouillon, en prenant en compte les idées évoquées pendant le moment de la planification. Nous allons décrire les actions les plus fréquentes au cours de la démarche utilisée par cet enseignant.

Les deux phases de la démarche, comme l'indique le tableau 65, occupent 1 heure 1 minute 13 secondes de la séance, représentant 72,26 % du temps total de celle-ci.

Tableau 65
La démarche d'enseignement pendant la séance 4

La démarche	Le temps	% du temps de la séance
Première phase de l'écriture : la planification	0:19:38,77	23,19 %
Deuxième phase de l'écriture : la mise en texte	0:41:34,79	49,07 %
TOTAL	1:01:13,56	72,26 %

4.2.3.1. La phase de la planification de l'écriture de la séance 4

Cette première phase de la production écrite occupe 19 minutes 38 secondes, ce qui correspond à 23,19 % du temps total de la séance (tableau 65).

Au sujet des intervenants au cours de cette phase de la démarche, nous avons identifié un total de 160 codes qui s'étendent sur un laps de temps de 15 minutes 59 secondes. Nous avons constaté que c'est l'enseignant qui prend largement la place pendant cette phase. Ainsi, nous avons ressorti 91 codes pour cet acteur, ce qui équivaut à 56,88 % du total des codes pour l'ensemble des interventions qui composent cette phase. La durée de ces interventions est de 13 minutes 24 secondes, ce qui correspond à 15,85 % de la séance. Les interventions d'élèves occupent uniquement 2 minutes 34 secondes, encore que le nombre de codes extraits (69) ne présente pas un écart majeur avec le nombre de codes de l'enseignant. Ces codes représentent 16,14 % du temps concédé aux interventions pendant cette phase, mais seulement 3,05 % du temps total de la séance.

En ce qui concerne les actions qui composent cette phase, dans le tableau 66 nous présentons celles qui sont les plus fréquentes durant la première phase d'écriture.

Tableau 66
Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant la planification de l'écriture

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions didactiques	79	68,10 %	0:08:17,62	61,84 %	9,79 %
	Les actions pédagogiques	36	31,03 %	0:05:03,22	37,68 %	5,96 %
Les modalités d'actualisation	L'échange	59	64,13 %	0:05:41,97	68,67 %	6,73 %
	Le questionnement	31	33,70 %	0:02:22,06	28,53 %	2,79 %
	L'instruction	2	2,17 %	0:00:13,95	2,80 %	0,27 %
Les modalités d'interaction	Collective	51	60,71 %	0:06:05,81	73,53 %	7,20 %
	Individuelles	33	39,29 %	0:02:11,70	26,47 %	2,59 %
Les moyens de soutien	Des fiches avec différents personnages	18	50,00 %	0:02:17,83	62,52 %	2,71 %
	Le tableau blanc	18	50,00 %	0:01:22,64	37,48 %	1,63 %

Pour ce qui est des objets de l'action, tel que le montre le tableau 66, nous avons dégagé 79 codes concernant les actions didactiques et 36 codes pour les actions pédagogiques. Les actions didactiques occupent 8 minutes et 17 secondes, ce qui correspond à 9,79 % de la séance. Ces actions sont, en général, orientées par l'enseignant vers les procédures qui caractérisent les processus cognitifs de la planification et de l'organisation de l'écriture. À propos des actions pédagogiques, les codes ressortis de notre codage représentent 5,96 % de la séance complète. Ces actions, qui font appel principalement aux comportements des élèves, ont une durée de 5 minutes 3 secondes. Comme nous le constatons, ce moment de la démarche est caractérisé par des actions didactiques.

En ce qui concerne les modalités qui actualisent la pratique de cet enseignant, nous observons que ce sont particulièrement les modalités de l'échange et du

questionnement qui sont privilégiées. Pour la modalité de l'échange, nous avons dégagé un total de 59 codes qui correspondent à 64,13 % du total de codes qui constituent les modalités d'actualisation. Les échanges que l'enseignant réalise avec les élèves durent 5 minutes 41 secondes, ce qui équivaut à 6,73 % de la séance totale. Un exemple des échanges que l'enseignant effectue avec les élèves est le suivant :

Avant d'écrire un conte, ce que nous devons faire est... bien ! De planifier les tâches d'écriture. Ce qui est important est que nous nous rappelions d'abord la structure du conte... la structure du conte est... Ici (l'enseignant montre le tableau), nous allons annoter la structure du conte... Bien Vicente ! Le conte a une introduction... cette introduction comprend un lieu, des personnages... et la description. Nous allons décrire comment sont les personnages et le lieu. Tout le monde, regardez ce personnage (l'enseignant montre une image d'un personnage), Valentina, s'il vous plaît, décrivez ce personnage.

Le questionnement occupe 2 minutes 22 secondes avec 31 codes dégagés. Ces codes représentent 33,70 % de l'ensemble des codes qui composent les modalités d'actualisation durant cette phase de la démarche. Le temps attribué aux questions posées par l'enseignant correspond à 2,79 % de la séance complète. Les questions posées lors de cette phase demandent aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures principalement au sujet de la structure générale d'un conte, ainsi que sur les éléments à considérer avant la tâche d'écriture. Des exemples des questions au cours de cette phase sont les suivants :

- *Quels sont les éléments qui composent la structure du conte ?*
- *À quoi devons-nous penser avant d'écrire un conte ?*

Une autre modalité d'actualisation de la pratique est la modalité de l'instruction, mais avec une faible fréquence. Pour l'instruction, nous avons relevé seulement deux codes qui durent uniquement de 13 secondes, ce qui correspond à 0,27 % du temps total de la séance.

Concernant les modalités d'interaction que l'enseignant met en œuvre avec les élèves, nous avons extrait pour cette phase 84 codes qui s'étendent sur un laps de

temps de 8 minutes 17 secondes. Les façons caractérisant les interactions avec les élèves sont essentiellement de type collectif. Nous avons dégagé, pour cette modalité, 51 codes qui occupent 6 minutes 5 secondes, ce qui équivaut à 7,2 % de la séance. Les interventions individuelles durent 2 minutes 11 secondes avec 33 codes qui représentent 2,59 % du temps total de la séance.

Sur le plan des moyens de soutien de la pratique, dans cette phase de la démarche, l'enseignant utilise deux dispositifs : des fiches avec différents personnages et le tableau blanc. Ce dernier dispositif est utilisé dans le but de consigner les éléments de la structure générale du texte narratif à produire par les élèves, ainsi que quelques composantes de la planification du conte, comme les personnages, le lieu, les destinataires de l'histoire, etc. Les fiches avec les personnages poursuivent l'objectif de favoriser l'émergence des idées. Pour les deux moyens, nous avons retiré 18 codes, mais qui se déroulent sur une durée différente. L'usage des fiches dure 2 minutes 17 secondes, ce qui représente 2,71 % de la séance analysée. Le recours au tableau blanc occupe quant à lui 1 minute 22 secondes, ce qui correspond à 1,63 % du temps total de la séance.

4.2.3.2. La phase de la mise en texte de la séance 4

Cette phase de l'enseignement de l'écriture occupe, comme indiqué dans le tableau 65, une durée de 41 minutes 34 secondes, ce qui correspond à 49,07 % de la séance analysée. Cette phase est comprise comme celle où l'élève, à l'aide de l'enseignant, rédige une première version de son texte.

Pour ce qui est des interventions des acteurs lors de cette phase de la mise en texte, elles ont une durée de 30 minutes 15 secondes de la séance, ce qui correspond à 35,71 % du temps total de la séance. Pour les interventions de l'enseignant, nous avons extrait 163 codes pour une durée de 21 minutes 16 secondes, ce qui représente 25,11 % du temps total de la séance. Au sujet des interventions d'élèves, bien que nous ayons

dégagé un nombre de codes proche de celui de l'enseignant, le temps alloué à leurs interventions est seulement de 7 minutes 17 secondes, ce qui équivaut à seulement 8,28 % de la séance.

Voici les actions les plus fréquentes qui caractérisent la phase de la mise en texte.

Tableau 67
Les actions les plus fréquentes de la séance 4 pendant la mise en texte

Les actions les plus fréquentes		Nombre de codes	% nombre de codes	Total temps de codes	% total temps de codes	% total temps de la séance
Les objets de l'action	Les actions pédagogiques	88	53,33 %	0:14:23,65	67,63 %	16,99 %
	Les actions didactiques	75	45,45 %	0:06:45,29	31,74 %	7,97 %
Les modalités d'actualisation	L'échange	45	57,69 %	0:03:13,27	47,56 %	3,80 %
	Le questionnaire	17	21,79 %	0:01:03,19	15,55 %	1,24 %
	L'instruction	16	20,515	0:02:29,88	36,89 %	2,95 %
Les modalités d'interaction	Individuelle	42	54,55 %	0:02:29,37	36,84 %	2,94 %
	En groupes	26	33,77 %	0:02:13,46	32,92 %	2,63 %
	Collectives	9	11,69 %	0:02:02,62	30,24 %	2,41 %
Les moyens de soutien	Le cahier	23	67,65 %	0:02:20,38	77,67 %	2,76 %
	Des fiches	10	29,41 %	0:00:37,23	20,60 %	0,73 %

Pour les objets de l'action de cette phase de la démarche, comme l'indique le tableau 67, nous avons dégagé un total de 163 codes qui correspondent à des actions pédagogiques et didactiques. Cette phase, à la différence de la précédente, est caractérisée par des actions pédagogiques plus nombreuses que les actions didactiques.

Nous avons ressorti 88 codes pour les actions pédagogiques qui s'étendent sur une période de 14 minutes 23 secondes, ce qui équivaut à 6,99 % de la séance complète. Les actions pédagogiques, au cours de la mise en texte, visent surtout à résoudre des problèmes liés à la conduite des élèves et à assurer que les élèves travaillent à la tâche concernée. Pour les actions didactiques, nous avons dégagé 75 codes pour une durée de 6 minutes 45 secondes. La durée de ces actions correspond à 7,97 % de la séance. Les actions didactiques caractérisant cette phase sont principalement associées à l'accompagnement qu'apporte l'enseignant afin de vérifier le bon fonctionnement de la tâche d'écriture. Par exemple, l'enseignant se promène parmi les groupes de travail en observant comment les élèves travaillent.

Concernant les modalités d'actualisation, nous avons ressorti un total de 78 codes, ce qui représente 8 % de la séance complète. Ces codes correspondent à trois modalités qui actualisent la pratique de cet enseignant : l'échange, le questionnement et l'instruction. Comme nous le constatons dans le tableau 67, nous avons trouvé les mêmes modalités d'actualisation que pour la phase antérieure. Ainsi, la modalité de l'échange prend encore une fois la plus grande place parmi ces modalités. Les échanges que l'enseignant effectue avec les élèves au sujet de la tâche d'écriture occupent 3 minutes 13 secondes avec 45 codes, ce qui correspond à 3,80 % de la séance totale. Nous avons extrait 17 questions posées par l'enseignant qui durent 1 minute 3 secondes, ce qui équivaut à 1,24 % de la séance. Ces questions ont principalement pour finalité de vérifier comment les élèves gèrent la tâche d'écriture et le bon déroulement de l'activité. Quoique pour la modalité de l'instruction nous ayons extrait un nombre semblable de codes que pour la modalité du questionnement, elle dure 2 minutes 29 secondes. La durée des instructions représente 2,95 % du temps total de la séance.

À l'égard des modalités d'interaction composant cette phase de la démarche, nous constatons que ce sont les interactions individuelles qui sont privilégiées par l'enseignant, avec 77 codes qui occupent 6 minutes 45 secondes. Cette durée est répartie selon trois manières d'interagir avec les élèves : collective, individuelle et

groupale. Comme l'indique le tableau 67, les trois modalités occupent une durée similaire. Toutefois, pour chaque type d'interaction, nous avons identifié un nombre différent de codes. Ainsi, pour les interactions individuelles, nous avons extrait 42 codes qui s'étendent sur un laps de temps de 2 minutes 29 secondes, ce qui correspond à 2,94 % de la séance complète. Les interactions collectives ont une durée de 2 minutes 2 secondes avec uniquement neuf codes, ce qui représente 2,41 % de la séance analysée. Nous avons également dégagé 26 interventions groupales qui équivalent à 2,63 % de la séance entière. Toutes ces interactions portent principalement sur des actions liées à la gestion de la classe.

Finalement, pour les moyens de soutien de la pratique de cet enseignant, nous avons trouvé l'utilisation de deux dispositifs instrumentaux : le cahier de l'élève et des fiches avec différents personnages. Le cahier de l'élève est le moyen le plus utilisé par l'enseignant. Bien que les élèves soient les principaux utilisateurs de ce moyen, l'enseignant y a recours dans le but de soutenir le travail des élèves. Pour ce dispositif, nous avons extrait 23 codes pour une durée de 2 minutes 20 secondes, ce qui correspond à 2,76 % de la séance analysée. Les fiches occupent seulement 37 secondes, ce qui représente 0,73 % du temps total de la séance.

4.3. La phase de postaction (temps 3) : L'enseignant 4

Concernant la phase de postaction (Annexe C), les apprentissages et les contenus développés tout au long de la séance réalisée, l'enseignant 4 confirme qu'il a travaillé la production de textes, et que le contenu traité a été le conte.

Au sujet de la planification, l'enseignant nous indique que sa planification s'est déroulée selon ses prévisions. Toutefois, selon l'enseignant, elle n'a pas pleinement réussi :

J'ai réalisé toutes les activités que j'avais planifiées. Cependant, je crois qu'elles n'ont pas fonctionné... seulement quelques élèves ont bien développé les activités... Je pense que mes élèves comprennent la structure du conte et leurs composantes, mais ils ne sont pas arrivés à compléter la phase de planification de l'écriture, par exemple... Cela

arrive à cause des situations qui se produisent en classe comme, par exemple, les problèmes de conduite, la colère de quelques élèves... mes élèves veulent toujours jouer...

Selon cet enseignant, la principale difficulté de cette situation d'enseignement-apprentissage a été les problèmes de conduite d'un élève :

La difficulté principale de la séance a été le problème de conduite d'un élève... tu as vu!... Cet élève a pleuré toute la journée... Les élèves de cette classe ont toujours des problèmes de conduite et, de plus, ils sont très bruyants... À cause de ça, les autres élèves ont perdu toute leur concentration.

Concernant les contenus propres à la discipline de la langue d'enseignement, l'enseignant 4 mentionne que les difficultés concernent avant tout les processus de production textuelle et la phase de planification de l'écriture :

Oui, il y a eu des difficultés, car les enfants ont du mal à planifier leur conte. Il me semble que l'écriture n'a pas été travaillée de façon profonde avec eux, à cause qu'ils ne finissent jamais de penser lors de la planification... Également, ils ne considèrent pas les informations de la planification au moment d'écrire le texte... lorsqu'on compare leur planification et leur écriture, je trouve des choses différentes.

Pour ce qui est des procédures utilisées pendant la situation d'enseignement-apprentissage, cet enseignant souligne qu'elles n'ont pas été les plus appropriées, en faisant référence particulièrement au matériel :

Si les activités ont été bien planifiées, elles n'ont pas bien fonctionné. Je pense que le matériel n'a pas été adéquat, les élèves ont besoin de plus d'orientation, des orientations plus concrètes... Si j'avais demandé aux élèves de créer uniquement deux personnages, peut-être que j'aurais provoqué un autre effet chez eux... peut-être plus motivant.

L'enseignant 4 nous indique également que les activités accomplies ont un lien direct avec le curriculum, notamment avec les programmes d'études, étant donné que l'écriture est un objectif important pour la discipline de la langue d'enseignement :

Toutes les activités planifiées découlent des objectifs d'apprentissage des programmes d'études de la discipline. Nous ne pouvons pas

travailler sans ces objectifs et la production de textes et le conte sont des apprentissages fondamentaux en 4e année.

Quant aux possibles changements à apporter à cette situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant nous signale qu'il changerait les instructions en donnant d'autres consignes :

Je changerais par exemple les consignes, je demanderais aux élèves de choisir seulement deux personnages. Je pense que les instructions ont été ambitieuses.

Finalement, l'enseignant conclut que si la planification a été bien conçue, la séance réalisée a été faible. L'enseignant indique que la raison de cette faiblesse se trouve dans les problèmes de conduite des élèves :

Tu as vu, toutes les activités sont correctes, mais les problèmes de conduite de quelques élèves ont fait que les autres ne travaillent pas... il y avait un élève impossible à contrôler... avec ces situations, rien ne fonctionne... je pense que seulement 40 % des élèves ont fini les activités...

5. RÉSUMÉ DES ACTIONS LES PLUS FRÉQUENTES PENDANT LA PHASE D'ACTUALISATION

Par la suite, nous présentons une vue d'ensemble des actions dégagées pendant nos analyses de la phase d'actualisation des pratiques enseignantes. Le tableau 68 expose d'abord les résultats de notre analyse générale de chacun de cas, en continuant avec les analyses de la démarche et du cheminement, en fonction du temps total de séances qui occupent les actions identifiées.

Tableau 68
Les actions les plus fréquentes pendant la phase d'actualisation

	CAS 1	CAS 2	CAS 3	CAS 4
L'ANALYSE GÉNÉRALE DES SÉANCES				
Les interventions des acteurs : pourcentage du temps total de la séance				
L'enseignant	38,19 %	41,27 %	63,58 %	56,79 %
Les élèves	46,42 %	23,58 %	24,90 %	13,65 %
Les objets de l'action : pourcentage du temps total de la séance				
Les actions didactiques	28,12 %	30,22 %	51,90 %	23,14 %
Les actions pédagogiques	9,14 %	10,36 %	9,74 %	33,42 %
Les modalités d'actualisation : pourcentage du temps total de la séance				
Le questionnaire	8,59 %	8,4 %	12,12 %	4,83 %
L'instruction	8,27 %	6,76 %	13,98 %	5,50 %
L'échange	6,87 %	8,66 %	20,63 %	12,85 %
Le commentaire	1,77 %	0,23 %	0,68 %	
La lecture	1,71 %	5,55 %	2,93 %	
L'exposé	0,43 %	0,48 %	0,63 %	
Les modalités d'interactions : pourcentage du temps total de la séance				
Individuelle	9,51 %	21,78 %	40,11 %	7,42 %
Collective	18,15 %	7,65 %	11,81 %	13,02 %
En groupes	0,45 %	0,81 %		2,7 %
Les moyens de soutien : pourcentage du temps total de la séance				
Matériel de base	17,88 %	6,49 %		1,69 %
Matériel complémentaire		17,48 %	33,1 %	7,77 %
LE CHEMINEMENT : LA STRUCTURATION DES SÉANCES				
Le cheminement suivi par l'enseignant : pourcentage du temps total de la séance				
Entrée en matière	2,96 %	0,88 %	49,82 %	14,25 %
Mise en action	87,99 %	88,94 %	42,68 %	77,17 %
Clôture	8,27 %		7,49 %	8,38 %
LA DÉMARCHE DES SÉANCES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT				
La démarche d'enseignement en lecture : pourcentage du temps total de la séance				
Les tâches avant de la lecture	7,81 %	11,31 %		
Les tâches pendant la lecture	38,81 %	20,46 %	21,87 %	
Les tâches après la lecture	41,18 %	53,7 %	14,11 %	
La démarche d'enseignement en écriture : pourcentage du temps total de la séance				
La planification				23,19 %
La mise en texte				49,07 %

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Poursuivant la finalité de caractériser les pratiques des enseignants de la discipline scolaire de la langue d'enseignement au primaire, nous avons réalisé, à la suite de la construction du problème de recherche et de la trame conceptuelle, la présentation de nos résultats à partir de deux logiques. La première était centrée sur la proposition méthodologique de l'étude de cas multiple et la deuxième était axée sur les trois phases de la pratique éducative : la phase de planification, la phase d'actualisation de la pratique et la phase de postaction. Après la présentation des résultats de la phase de planification, les résultats ont suivi trois types d'analyses pour la phase d'actualisation de la pratique. Nous avons commencé par une analyse générale qui a présenté la place occupée par les acteurs intervenants au cours de la séance visionnée. Puis, en nous centrant sur les actions didactiques, nous avons porté un regard particulier sur les modalités d'interaction et d'actualisation ainsi que sur les moyens de soutien. Par la suite, nous avons présenté les résultats au sujet de la structuration temporelle, soit la démarche que l'enseignant a mise en œuvre tout au long de la séance, en utilisant les mêmes catégories que celles de l'analyse générale. Finalement, nous avons présenté la démarche didactique utilisée par chaque enseignant.

Dans le présent chapitre, nous mettons en relief certains éléments convergents et divergents des pratiques effectives d'enseignants travaillant dans la discipline scolaire de la langue d'enseignement, en fonction de nos catégories d'analyse et des objectifs poursuivis par cette étude. Ainsi, nous discutons en premier lieu des finalités accordées par les enseignants à la discipline de la langue d'enseignement. En deuxième lieu, nous continuons avec les objets d'enseignement privilégiés par ces enseignants, en les caractérisant par l'entremise des modalités d'interaction et d'actualisation ainsi que par les dispositifs instrumentaux qui les soutiennent. En faisant appel à la même logique d'analyse, en troisième lieu, nous réfléchissons sur les résultats concernant le cheminement qui caractérisent les situations d'enseignement-apprentissage en langue

d'enseignement. Finalement, en quatrième lieu, nous considérons de manière critique les résultats relatifs à la démarche didactique utilisée par chaque enseignant. Nous faisons également allusion à ce qui advient des dispositifs d'évaluation. Toute la discussion ici développée prend en considération des éléments de la problématique, du cadre conceptuel ainsi que des conclusions de quelques recherches actuelles sur l'objet traité.

Il faut rappeler que l'organisation de la discussion des résultats présentée dans ce chapitre trouve son origine dans les constituantes communes différenciées par des thèmes spécifiques qui donnent lieu au côté autonome des disciplines scolaires, c'est-à-dire les finalités, les objets d'enseignement, les activités et les dispositifs. Dans ce contexte, nous ne pouvons pas oublier que toute discipline scolaire est comprise, à l'instar de Chervel (1988), comme un espace formateur aidant à développer le jugement, la raison, la faculté de combinaison et d'invention des élèves. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons donc avancer que la discipline scolaire s'attache fortement aux pratiques d'enseignement, étant donné qu'elle implique leur encadrement, concerne les pratiques sur le terrain et, surtout, les représentations des acteurs. Ainsi, sur le plan des pratiques d'enseignement, la discipline scolaire est le produit des pratiques des différents acteurs du système éducatif et notamment, « des enseignants qui [...] adaptent sans cesse les contenus et les moyens d'enseignement hérités, les renouvellent, les transforment » (Schneuwly, 2007, p. 12).

1. LES FINALITÉS DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Pour ce qui est des finalités de la discipline scolaire, rappelons-le, quoique chaque discipline scolaire comporte sa propre problématique, les disciplines sont toujours liées aux finalités de l'éducation. Dans un sens large, nous avons établi, à l'instar de Bourdieu (1967), deux groupes de finalités : a) des *finalités internes* renvoyant à la consécration de la culture du passé : l'école doit transmettre et fabriquer des *habitus* cultivés tout comme chercher à répondre aux valeurs ultimes de la société ;

b) *les finalités externes* visant l'intégration du corps social. Autrement dit, l'école a la fonction de promouvoir des valeurs homogènes pour renforcer le sentiment d'appartenance nationale comme une intégration intellectuelle, en construisant chez les sujets (élèves) des catégories de pensées communes. À ces finalités externes, nous avons ajouté également la nécessité de préparer les individus à un métier. Celles-ci sont centrées également sur les besoins économiques d'une société.

En ce qui concerne la discipline scolaire de la langue d'enseignement, il est connu que le fait de posséder de fortes compétences linguistiques est une condition *sine qua non* à la participation à la vie sociale et civique, question qui nous amène à la fonction de socialisation et d'intégration de la langue. À ce propos, nous avons défini premièrement les *finalités extrascolaires*. Ces finalités renvoient aux rapports que la discipline scolaire de la langue établit avec les demandes provenant de la société. Ainsi, la discipline, par l'acquisition de techniques culturelles fondamentales (la lecture et l'écriture) et de capacités cognitives complexes (la compréhension et la production du discours), a la responsabilité de doter les élèves d'un ensemble de valeurs homogènes afin de renforcer le sentiment d'appartenance sociale. En conséquence, le fait que la langue soit un outil de communication, de réflexion, de (re)construction et d'expression de la réalité a pour conséquence que la DSLE entretient des liens particuliers avec l'identité nationale, les relations sociales, civiques et culturelles (Reuter, 2005).

Quant aux demandes et aux attentes provenant de l'école, nous avons avancé dans le cadre conceptuel un deuxième type de finalités pour la discipline de la langue, à savoir les *finalités intrascolaires*. Parmi ces finalités, nous trouvons que la DSLE est comprise comme la discipline qui fournit les outils fondamentaux pour l'apprentissage des autres disciplines. Dans cette perspective, elle est donc identifiée comme un "bien commun" de toute la communauté scolaire, ce qui souligne son caractère instrumental et fonctionnel.

À côté de ces deux finalités, nous avons également identifié les finalités didactiques de la discipline qui font référence à la façon dont les objets d'enseignement sont traités afin de les rendre accessibles aux élèves. Dans cette perspective, en soutenant la thèse que chaque discipline comporte ses particularités, reflétées sur le plan didactique, nous avons distingué : a) les finalités axées sur les normes, et b) les finalités orientées vers le fonctionnement langagier (Bronckart, 1989). Les premières tendent à promouvoir un état de “langue idéale” tout comme la stabilité et l'uniformité du fonctionnement langagier. En opposition, les secondes s'orientent vers l'apprenant et l'expression écrite et orale, vers l'adaptation à des situations de communication réelles ainsi que vers le développement personnel de l'élève. Ces finalités accordent une grande importance au contexte dans lequel se produit l'interaction communicative et font appel aussi à l'approche communicative de l'enseignement de la langue.

1.1. La discipline de langue d'enseignement au service des autres disciplines scolaires et de la réussite des élèves

Pour ce qui est de nos résultats au sujet des finalités octroyées à la DSLE par les enseignants de notre échantillon, d'abord il est évident qu'ils la comprennent comme une discipline qui sert aux autres disciplines composant le curriculum scolaire. Dans ce cas, d'après ce que les quatre enseignants de notre échantillon expriment, elle serait “la” discipline qui apporterait les savoirs de base pour que les élèves puissent construire les apprentissages propres aux autres disciplines. Selon ces enseignants, les apprentissages fondamentaux de la discipline seraient principalement les compétences en lecture et en écriture, des compétences qui permettraient aux élèves d'apprendre les contenus des autres disciplines.

Cette façon de concevoir la discipline et de lui accorder la première importance par rapport aux autres disciplines nous amène directement aux finalités internes de la DSLE, telles que définies dans le cadre conceptuel. En d'autres termes, pour ces enseignants, l'enseignement de la langue à l'école répond aux demandes et aux attentes de la communauté scolaire. Ainsi, la discipline en question reste

appréhendée par les enseignants par « son association quasi généralisée en tant que “paradiscipline”, fournissant des outils nécessaires presque pensés sur un modèle des préalables aux autres disciplines » comme indiqué par Reuter (2004, p. 4). Encore que cette perspective de “bien commun” soit légitimée par le pouvoir que la langue exerce à l’école et dans la société, ce qui renvoie principalement à une expression instrumentale de la langue enseignée, nous nous questionnons le poids qui prend l’enseignement de la langue, notamment l’enseignement des contenus propres à cette discipline, c’est-à-dire le développement des capacités et des compétences langagières que les élèves doivent développer. Par exemple, aucun enseignant n’a mentionné que l’enseignement de la langue à l’école est important en soi. Autrement dit, les enseignants ne mentionnent aucun lien avec le fait que le langage a la propriété d’être le médiateur de la triade pensée, réalité et comportement, et que son enseignement devient un vecteur de culture favorisant l’entrée à un autre monde, celui de l’écrit. De plus, ces enseignants n’ont pas relevé le côté interactif, réflexif et interprétatif qui implique l’enseignement des contenus de la discipline. Ainsi, le discours des enseignants demeure minimaliste en ce qui concerne l’importance accordée à la discipline.

Par conséquent, la discipline scolaire, pour les enseignants de cette étude, reste attachée à des finalités d’ordre secondaire, d’ordre instrumental. À cet égard, nous pensons à deux possibles explications. Premièrement, une hypothèse possible à dégager est celle associée aux prescriptions officielles du curriculum scolaire chilien. Le curriculum souligne que « les deux dimensions du langage verbal, ce qui est oral et ce qui est écrit [...] sont des outils d’apprentissage pour les élèves dans toutes les disciplines scolaires » (Gobierno de Chile, 2012, p. 34). Ces prescriptions ont été largement promues par le ministère de l’Éducation dans les cours de perfectionnement sur la réforme curriculaire. Donc, cela n’est pas étonnant si nous considérons que les enseignants participant à notre étude ont participé à ces perfectionnements.

Deuxièmement, sur le plan hypothétique également, nous pensons que chez ces enseignants (et peut-être d'autres), il existerait un manque de précision ou bien une incompréhension sur ce qui est proposé par les programmes d'études de la langue d'enseignement en matière de finalités. Ces programmes favorisent un enseignement de la langue axé sur une finalité fonctionnelle de celle-ci. À ce propos, un des éléments prescrits par les programmes est la référence aux fonctions du langage. Cette construction théorique renvoie directement aux travaux de la linguistique fonctionnaliste de Halliday (1973, 1974), Hymes (1973) et Jakobson (1963). D'une manière générale, ce fondement conçoit le langage en tant qu'instrument de communication caractérisé par son fonctionnalisme multiple, dépendant du contexte. D'après Germain (1991), les postulats théoriques soulevés par le fonctionnalisme « fournissent la base d'une approche centrée sur la communication pour l'enseignement de la langue, mais bien comme la maîtrise d'un savoir-faire en situation » (Ibid., p. 32), accordant par conséquent une grande importance aux interactions sociales. Voici le point de controverse chez les enseignants : ils omettent la dimension critique-réflexive que l'enseignement de la langue doit apporter à la formation de l'élève en se centrant tout particulièrement sur des apprentissages terminaux de celle-ci, comme c'est le cas de la compréhension du discours écrit. Par conséquent, comme déclaré par les enseignants : « si un élève n'apprend pas à lire et à comprendre, il va difficilement réussir à comprendre les problèmes en mathématiques » (Cas 2). Toutefois, pour cette deuxième hypothèse, les résultats de notre recherche ne permettent pas de produire d'arguments plus précis à cet égard. Bien que nous ayons demandé aux enseignants leur opinion sur l'importance de la discipline et les raisons qui l'accompagnent, il faudra postérieurement, dans d'autres recherches, approfondir ces résultats concernant la connaissance et les compréhensions qu'ils font au sujet des fondements curriculaires de la langue.

En lien avec la finalité précédemment décrite, une deuxième finalité déclarée par les enseignants de notre échantillon fait appel à l'enseignement de la langue en tant qu'indicateur de la réussite scolaire, et même, de la vie future des élèves hors de l'école.

Les savoirs construits dans cette discipline permettraient aux élèves de se débrouiller à l'école et dans leur vie future. Cette finalité se réfère aux finalités externes, tout particulièrement aux finalités d'adaptation et de socialisation énoncées par Bourdieu (1967). Dans ce cas, l'enseignement de la langue viserait la réussite à l'école ainsi que l'intégration morale et intellectuelle des individus en les dotant des outils essentiels pour faire face aux besoins économiques du pays. De cette manière, parmi les propos des enseignants concernant l'importance de la discipline, nous avons constaté que leurs discours vont au-delà de l'école, en projetant les élèves soit à l'université, soit dans le monde du travail.

De nouveau, le discours des enseignants est jalonné par les prescriptions curriculaires nationales sur l'enseignement de la langue, ce qui est évident quand le curriculum mentionne que « l'un des principaux objectifs du processus éducatif est que les élèves maîtrisent les compétences en communication indispensables pour pouvoir se débrouiller dans le monde et s'intégrer dans une société démocratique de manière active et informée » (Gobierno de Chile, 2012, p. 34). Également, le document ministériel souligne qu'une « bonne maîtrise de la langue est la base d'une bonne éducation ainsi que la clé pour la réussite à l'école » (p. 35). En quelque sorte, les enseignants soutiennent, en concordance avec ce qui est préconisé par le curriculum national, que la DSLE aide à construire des savoirs essentiels qui seront utilisés tant à l'école que hors de celle-ci. Prenant en compte ces finalités, mais particulièrement celle qui signale que l'enseignement de la langue est un indicateur de la réussite de la vie future des élèves hors de l'école, nous nous interrogeons également sur les raisons. L'une de raison déclarée, au moins par deux enseignants, renvoi au contexte défavorisé où ils travaillent. En conséquence, nous pouvons inférer que pour ces enseignants l'enseignement de la langue (mais aussi l'éducation, en général) serait un promoteur de mobilité sociale pour les élèves qu'ils accueillent. Cependant, de même que pour l'hypothèse soulevée précédemment, il devient nécessaire d'étudier à fond cette interprétation avec d'autres recherches, car nos données ne sont pas concluantes à ce sujet. C'est certain, nos résultats démontrent une préoccupation généralisée pour les

conditions sociales et apprentissages des élèves, mais celles-ci se partagent entre le besoin de protection des enfants (personnel et à l'égard des apprentissages) et la stigmatisation (sur plan des apprentissages) en raison de leur vulnérabilité sociale, économique et culturelle. Quoique nous n'ayons pas traité la question de la vulnérabilité sociale lors de notre cadre conceptuel, mais plutôt comme un aspect méthodologique de notre recherche, il faut indiquer que ces idées renvoient principalement à celles de Bourdieu (1970).

De plus, si la finalité externe à l'école fait appel aux outils pour faire face aux besoins économiques du pays, nous ne pouvons pas laisser de côté le contexte sociopolitique et économique de notre pays et notamment les politiques éducatives qui évoluent dans un contexte caractérisé par des principes essentiellement néolibéraux, à savoir par des structures économiques favorisant la croissance économique globale. Sans doute, le discours des enseignants est influencé en quelque sorte par ces idées.

Les deux finalités – extrascolaire et intrascolaire – dégagées du discours des enseignants mettent également en évidence la complexité sous-jacente à l'enseignement de la langue à l'école sous la forme de discipline scolaire. Ainsi, à l'instar de Sarremejane (2001), nous constatons que cette complexité est dérivée de la triple signification qui comprend la notion de langue en elle-même, particulièrement à celle qui renvoie à la perspective politico-culturelle qu'elle véhicule.

1.2. Des finalités axées sur les compétences langagières, mais qui n'oublient pas les normes

Par ailleurs, pour ce qui est des finalités didactiques de la DSLE, conçue en tant que discipline autonome, ainsi qu'à la manière dont les objets d'enseignement sont traités, nous constatons que les enseignants de notre étude ont une tendance à poursuivre les finalités axées sur le fonctionnement langagier, bien que les finalités orientées vers les normes ne soient pas complètement absentes de leurs pratiques. Ainsi, tant sur le plan des discours tenus par les quatre enseignants que lors de

l'observation des séances réalisées, nous avons remarqué qu'ils travaillent des contenus différents, mais ces contenus sont encadrés par la dimension opératoire de la discipline, particulièrement pendant l'enseignement de lecture (trois des quatre enseignants). Les contenus d'enseignement sont présentés *grosso modo* aux élèves en suivant certains principes directeurs associés au fonctionnement langagier. Bien que nous revenions sur ce sujet plus loin dans la discussion sur la démarche didactique, nous avons observé dans les pratiques de ces enseignants

- une intention de travailler et de construire des savoir-faire, soit en lecture, soit en écriture ;
- que les savoirs à construire par les élèves utilisent un texte. Dans notre cas, le texte narratif fonctionne comme un organisateur des apprentissages, mais aussi comme un type de discours à construire ;
- que certains dispositifs procéduraux sont introduits dans les situations d'enseignement-apprentissage, par exemple l'utilisation de quelques stratégies pour l'enseignement de la compréhension de lecture.

Ces principes relèvent d'une conception de l'enseignement de la langue qui détermine une nouvelle configuration interne de la DSLE qui caractérise à la majorité des *curricula* de pays de la Région. Ces *curricula* de l'enseignement de la langue s'orientent vers l'apprenant et l'expression écrite et orale ainsi que vers l'adaptation aux situations réelles de communication. Le fait de promouvoir un enseignement de la langue centré sur cette logique exige de considérer la diversité propre à la langue, sa nature évolutive et adaptative, et le fait que toute langue dépend de son contexte. En somme, il s'agit de déterminer les actions langagières et de les adapter en réponse d'une consigne donnée et dans une situation didactique spécifique (Bronckart, Dolz et Pasquier, 1993).

En effet, quoique les enseignants de notre échantillon aient soutenu que le curriculum n'est pas un élément déterminant au moment de planifier leurs situations

d'enseignement-apprentissage, nos résultats mettent en relief une forte présence des orientations prônées par le curriculum national, à propos des finalités didactiques de la DSLE orientée vers le fonctionnement langagier. En ce sens, les programmes de la langue d'enseignement au primaire comprennent la langue comme une faculté, c'est-à-dire qu'elle est vue comme un outil efficace d'expression, de communication et d'interaction. Dès lors, l'acte de communiquer devient la finalité principale de la discipline. Cependant, si les objets d'enseignement sont dans un sens large traités par les enseignants en suivant ce type de fonctionnement, les finalités axées sur les normes se révèlent également au cœur de leurs pratiques. N'oublions pas que cette façon de traiter les contenus de la discipline promeut un état de "langue idéale", tout comme la stabilité et l'uniformité du fonctionnement langagier.

Bien que les enseignants mettent en œuvre des éléments propres à la perspective langagière lors du traitement des savoirs conceptuels de la discipline, comme ceux associés à la dimension réflexive de la langue (les contenus grammaticaux), ils omettent le contexte et les traitent d'une manière traditionnelle. Par exemple, au cours des corrections d'activités réalisées par les élèves, tous les enseignants se centrent sur l'orthographe des mots, mais cette correction est dépourvue d'un lien avec la thématique du texte qui est l'élément organisateur de leur enseignement. Il se produit quelque chose de similaire quand les enseignants travaillent le lexique et les fonctions des mots (par exemple, les synonymes). Ces contenus s'exposent dans ce cas en qualité de "contenus *flash*" traités de manière isolée, sans sens communicatif. Ces résultats ont déjà été relevés par Rodríguez (2012), lorsqu'elle souligne que les pratiques enseignantes montrent peu de changements dans les approches d'enseignement de la grammaire : « elle est ignorée ou bien abordée dans une perspective axée sur la description des catégories grammaticales et de l'analyse syntaxique, avec des approches liées à l'enseignement traditionnel (mémorisation de définitions et exercices d'identification et d'analyse) » (p. 89).

Nos constats nous pourrions les comprendre par l'expérience formative des enseignants de notre échantillon. Premièrement, malgré le fait que les enseignants ayant profité de la formation donnée par le ministère de l'Éducation au sujet des principes à mettre en œuvre pour mieux répondre à l'enseignement de la langue, trois parmi les quatre enseignants exercent la profession depuis 15 ans. En conséquence, ils ont été formés dans une logique traditionnelle de l'enseignement de la langue. Deuxièmement, une interprétation peut-être plus puissante renvoie à ce qui a déjà été observé dans plusieurs recherches (Schneuwly, 2002 ; Latorre, 2004 ; entre autres) : l'influence considérable qui comporte le savoir expérientiel sur les pratiques enseignantes. C'est ainsi que les enseignants dans leurs pratiques font toujours référence à des pratiques antérieures qu'ils connaissent en tant qu'élèves.

Ainsi, nous observons que pour ces enseignants, il est difficile de s'éloigner des pratiques plus traditionnelles de l'enseignement de la langue et que pour enseigner les contenus de la discipline, ils fusionnent deux projets : celui qui comporte une vision plus normative de l'enseignement de la langue et celui axé sur le fonctionnement langagier.

En outre, si nous observons le type de discours auquel les enseignants ont recours, nous constatons qu'ils se situent dans des discours plutôt traditionnels comme c'est cas du discours narratif. Ces résultats ont déjà été exposés par Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell et Domínguez (2014). Ces auteurs mentionnent que ce type discours est le plus utilisé au primaire, contrairement aux discours argumentatifs et expositifs. Nos résultats vont dans ce sens, et cette confirmation nous amène à une vision normative de l'enseignement de la langue, principalement pour le type de texte choisi. Le meilleur exemple s'observe chez l'enseignant 3 de notre échantillon, qui travaille ce discours au cours de la séance enregistrée, en s'orientant particulièrement sur les légendes locales. De plus, ce choix de discours écrit dévoile une relation directe avec les finalités extrascolaires de la DSLE, ainsi que nous l'avons mentionné précédemment : par l'intermédiaire de la discipline scolaire concernée, il est possible

de doter les individus d'un ensemble de valeurs homogènes afin de renforcer le sentiment d'appartenance sociale.

1.3. Les finalités de la discipline de la DSLE centrées sur les postulats officiels

À l'égard des finalités attribuées à la DSLE par les enseignants de notre étude, et en prenant en compte les constats précédents, nous constatons en effet qu'ils partagent une perspective très semblable. Cependant, parmi nos résultats, un enseignant a mentionné que le but des disciplines scolaires est de contribuer à la formation intégrale des élèves. Ici, l'enseignant réfère à l'ensemble des disciplines de base qui composent le curriculum scolaire, soit la langue d'enseignement, les mathématiques, les sciences humaines et les sciences de la nature. Ces idées nous renvoient, d'une part, à la manière dont est comprise la formation intégrale des élèves à l'école et, d'autre part, à la hiérarchisation des disciplines scolaires.

À vrai dire, nous remarquons que ce discours axé sur la formation intégrale des élèves émane des prescriptions du curriculum scolaire chilien. Par exemple, les documents officiels précisent que

le sens de toute éducation est de contribuer au développement complet et intégral de toutes les personnes dans leurs dimensions spirituelles, éthiques, morales, affectives, intellectuelles, artistiques et physiques, par la transmission de la culture de valeurs, des connaissances et des habiletés. (Gobierno de Chile, 2012, p. 6)

Cela dit, si nous examinons la réponse de l'enseignant 4, nous nous apercevons que ce qui est intégral pour lui renvoie exclusivement aux capacités intellectuelles, étant donné qu'il attribue la même importance aux quatre disciplines de base du curriculum, c'est-à-dire à celles qui ont pour finalité la construction et l'expression de la réalité (Gosselin *et al.*, 2005). Cette vision, qui s'avère restreinte, nous conduit à faire l'hypothèse que la formation des élèves passerait uniquement par l'acquisition de savoirs cognitifs. Cette manière de concevoir l'enseignement de la langue néglige donc la contribution d'autres disciplines, dont celles qui visent la mise en relation avec la

réalité sous différents angles et qui donnent une priorité particulière au développement du savoir-être. Ces autres disciplines joueraient le rôle de disciplines secondaires, selon ce qui a déjà été énoncé par Lenoir *et al.* (2000). En conséquence, ce qui demeure capital pour cet enseignant – et peut-être pour les autres aussi – serait la formation cognitive des élèves.

De plus, cette finalité cognitive octroyée à cet ensemble de disciplines et privilégiée dans l'enseignement de la langue, qui est non seulement importante pour l'école, mais aussi reconnue et valorisée par la société, pourrait aussi trouver sa raison d'être dans le contexte actuel du pays face à la tendance croissante des politiques éducatives et des exigences en matière de réussite scolaire. En ce sens, comme le précisent Ávalos et Sotomayor (2012), il s'agirait de la

perspective qui juge le travail enseignant sur la base de sa performance observable qui, à son tour, est limitée aux résultats d'apprentissage des élèves, ceux qui sont mesurés par les différentes formes actuelles du Système national de mesure de la qualité de l'éducation. (p. 80)

Dans le même ordre d'idées, une étude plus récente de Ferrada (2017) signale que ces évaluations sont réprouvées par les enseignants en raison du pouvoir qu'elles exercent sur l'organisation des composantes scolaires et sur les pratiques d'enseignement, dans le seul but d'obtenir de bons résultats dans ces évaluations. La hiérarchie et la valeur des savoirs scolaires, tout comme les décisions pédagogiques paraissent concernées. Toutefois, cette étude remarque également que même si les enseignants critiquent les mesures de contrôle de leurs pratiques, ils les ratifient aussi. À ce propos, Ferrada (*Ibid.*) indique ce qui suit : « il n'y a pas seulement la critique, mais la confirmation ou l'adhésion. En effet, quelques enseignants valorisent une certaine régularisation du travail ou une intensification de certains savoirs évalués par rapport aux autres, au nom de l'égalité » (p. 340). Il n'est donc pas étonnant que les enseignants axent leurs discours sur la supériorité des aspects cognitifs des disciplines scolaires, à savoir les disciplines de base, et avant tout la discipline de la langue d'enseignement.

En résumé, au sujet des finalités attribuées à la DSLE par les enseignants travaillant dans cette discipline scolaire, nos résultats montrent principalement l'existence de trois finalités qui émergent de leurs discours : des finalités intrascolaires, des finalités extrascolaires et des finalités didactiques centrées essentiellement sur le fonctionnement langagier. Ainsi, pour ces enseignants, la DSLE doit, premièrement, répondre aux demandes de l'école. Cette finalité laisse entrevoir le côté instrumental octroyé à la discipline, ce qui n'est pas contradictoire avec les postulats ministériels : un instrumentalisme propre aux politiques éducatives du pays. En quelque sorte, cette finalité, telle que comprise par les enseignants, occulte le rôle qui englobe le langage en tant que médiateur de l'activité mentale, et qui permet à la fois de contrôler et de transformer les processus comportementaux et mentaux du sujet (Schneuwly, 1987 ; Vygotsky, 1997 ; Wertsch, 1985). Bien que ce rôle ne soit pas présent dans le discours des enseignants de cette étude, nos résultats mettent en évidence, deuxièmement, qu'ils conçoivent la DSLE comme "la médiatrice" des processus de socialisation : la discipline de la langue d'enseignement, à l'aide d'outils comme la lecture et l'écriture, favorise la réussite des élèves à l'école et dans la société. Dans cette perspective, ce qui est enseigné et construit dans la DSLE dépasse les frontières de l'école, ce qui aide à comprendre pourquoi les enseignants octroient la première importance à cette discipline. À la lumière du traitement des objets d'enseignement, nos résultats font ressortir, troisièmement, que les enseignants se penchent sur la finalité qui fait appel au fonctionnement langagier du fait que leurs pratiques s'orientent vers l'expression écrite ayant comme contexte des situations communicatives réelles. Toutefois, un traitement des contenus axés sur les normes n'est pas absent des pratiques de ces enseignants, peut-être en raison de leur expérience formative.

D'après nos résultats, force est de constater que le discours des quatre enseignants privilégie généralement une vision cognitive de l'enseignement de la langue à l'école. Or, un certain nombre de contradictions particularisent ce discours. Les enseignants n'adhèrent pas au rôle particulier qui caractérise le langage, et reconnaissent encore moins le pouvoir que l'apprentissage des outils linguistiques

comme la lecture et l'écriture renferme. Autrement dit, les enseignants de notre étude ne reconnaissent pas que l'apprentissage formel de la langue est compris comme le passage du monde de l'oral à celui de l'écrit, une sorte de changement culturel et d'acculturation permettant à l'élève de découvrir le pouvoir que lui confère la maîtrise de l'écrit (Fijalkow, 2000). En outre, ils attribuent à la discipline la première importance, mais avec une fonction secondaire et utilitaire ; sans elle, il serait impossible de réussir dans les autres disciplines, ce qui occulte la valeur propre à l'autonomie de la DSLE. Également, nous trouvons que si les finalités didactiques sont concordantes avec la perspective actuelle de l'enseignement de la langue, les normes continuent à être traitées comme des contenus isolés en préconisant un enseignement plus traditionnel. Au fond, on observe un mélange des deux perspectives d'enseignement de la langue, celle qui impulse des processus communicatifs au cœur de l'enseignement de la langue, et celle qui promeut la normativité de celle-ci et de ses constituants.

D'ailleurs, les enseignants mentionnent ne pas considérer les prescriptions curriculaires pour leurs pratiques ; or, leur discours sur les finalités de la discipline est très proche de celui des documents officiels et des programmes d'études. Même les justifications et les raisons avec lesquelles ils expliquent leurs actions et leurs décisions tirent leurs origines dans le discours politique du pays.

2. LES OBJETS D'ENSEIGNEMENT PENDANT L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Dans le cadre conceptuel, nous avons défini les objets d'enseignement, à l'instar de Chervel (1988), comme le *corpus* de connaissances donnant de la cohérence à la discipline scolaire, soit les contenus d'apprentissage à construire par les élèves à l'intérieur d'une discipline scolaire. Ces contenus sont des savoirs, c'est-à-dire des modes d'action qui accordent une cohérence interne à la discipline, mais sont aussi un produit de l'histoire de l'école influencée par le contexte socioculturel dans lequel elle s'inscrit.

Dans le cas particulier de la DSLE au primaire, étant donné qu'elle a pour objectif essentiel le développement de compétences langagières chez les élèves, de leurs capacités à produire et à comprendre divers discours dans des situations variées, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les savoirs ou les contenus de la discipline sont reliés principalement à des savoirs « gnoséologiquement non enseignables » (Halté, 1992, p. 78) qui font référence à des savoirs empiriques ou bien à ce que l'on appelle des savoir-faire (Bronckart, 1989 ; Bronckart et Schneuwly, 1991 ; Halté, 1992 ; Schneuwly, 2007 ; Schneuwly et Dolz, 1997). Dans ce contexte, et en considérant les apports des divers auteurs, nous avons classé les objets d'enseignement de la DSLE en deux dimensions : a) La dimension opératoire qui poursuit le développement chez l'élève de capacités d'expression et de compréhension tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette dimension, qui accorde une grande importance à l'activité langagière ainsi qu'à l'acte communicatif, se compose de sous-dimensions didactiques, soit l'oral et l'écrit ; b) La dimension réflexive qui renvoie à la réflexion et à la connaissance des structures et du fonctionnement de la langue, c'est-à-dire aux processus impliqués dans son objectivation. Dans cette dimension, les objets d'enseignement ont pour finalité d'amener progressivement l'élève à observer les caractéristiques de sa langue, à induire ses régularités et à codifier cette connaissance en termes grammaticaux (Bronckart, 1989 ; Grossmann et Manesse, 2003 ; Martínez *et al.*, 2015). Cette dimension se trouverait au service du processus d'expression et de compréhension de la langue.

Suivant nos résultats, il ressort de cela que les enseignants privilégient un enseignement de la langue centré sur les contenus propres à la dimension opératoire de la discipline, c'est-à-dire les contenus qui favorisent le développement des capacités de compréhension et d'expression chez les élèves, axées notamment sur la sous-dimension de l'écrit. Ainsi, les quatre enseignants de notre échantillon ont déclaré et ont réalisé, avec des nuances, des situations d'enseignement-apprentissage promouvant les savoirs liés soit à la lecture, soit à l'écriture. Nous constatons aussi que les objets travaillés lors des séances réalisées sont encadrés dans une démarche qui fait appel aux phases didactiques soit de la lecture, soit de l'écriture.

2.1. La préexcellence de la dimension opératoire de la discipline : la lecture soutenue par une diversité de modalités d'actualisation

La lecture renvoie à la construction de significations, c'est-à-dire à la (re)construction d'une réalité. Goigoux (2004) la comprend comme « le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture » (p. 53). Le résultat de ce processus interactif a pour finalité la compréhension du matériel écrit. De cette manière, il est indubitable que la plupart des enseignants de notre échantillon (3 de 4) ont priorisé l'enseignement de la lecture et ils ont déclaré soutenir l'enseignement des capacités de compréhension de lecture par le biais de quelques procédures propres à une démarche de la discipline. À ce propos, la justification fournie était que la lecture est un contenu qui doit être travaillé tout le temps compte tenu des difficultés d'apprentissage permanentes des élèves.

Pendant les séances analysées, nous avons effectivement observé que la lecture est le contenu privilégié par ces enseignants. Le fait que les enseignants se centrent principalement sur l'enseignement de la lecture n'est pas étonnant compte tenu des politiques éducatives implantées au cours des dernières années. Ces politiques favorisent et, en quelque sorte, exigent la construction des compétences en lecture chez les élèves chiliens à la lumière des faibles résultats dans ce domaine des apprentissages de la langue, tant sur le plan national que sur le plan international⁷⁴.

Par ailleurs, ce résultat coïncide avec ceux retrouvés par Medina, Valdivia et San Martín (2014) dans une étude qui analyse plusieurs situations d'enseignement-apprentissage faisant partie du processus d'évaluation des enseignants chiliens⁷⁵. Ces

⁷⁴ Pour plus d'informations, voir des informations contextuelles fournies dans le premier chapitre de la thèse à ce sujet.

⁷⁵ Le système d'évaluation des performances professionnelles des enseignants est une évaluation obligatoire pour les enseignants chiliens qui travaillent dans des établissements publics du pays. Son objectif est de renforcer la profession enseignante et de contribuer à l'amélioration de la qualité de

auteurs arrivent à la même conclusion : la lecture est l'axe le plus travaillé comparé à celui de l'écriture et l'oralité. Les enseignants participant à notre étude l'ont mentionné également : l'enseignement de la lecture devient presque une obligation pour eux vu les conditions de vulnérabilité qui caractérisent les élèves des écoles où ils travaillent. Nous nous demandons alors comment ces enseignants traitent la lecture au fur et à mesure d'une situation d'enseignement-apprentissage et quels sont les éléments qui l'actualisent.

Nous avons remarqué que la lecture est comprise comme le résultat d'une interaction entre les informations propres à un texte et les connaissances du lecteur. Dans ce cadre, de toute évidence, ce sont préférentiellement les modalités d'actualisation de l'échange et du questionnement que les enseignants de notre échantillon mettent en œuvre pour favoriser l'enseignement de la lecture. Il n'est donc pas étonnant que, dans une séance d'enseignement de la langue, l'échange soit une modalité utilisée surtout si nous considérons que l'enseignement de cette discipline a pour finalité l'expression de la réalité (Gosselin *et al.*, 2005) par le biais de l'interaction communicative (Martínez *et al.*, 2015). De plus, nous ajoutons aussi que lors d'une séance de lecture, et particulièrement du développement de la compréhension de textes écrits, l'utilisation des questions est une procédure habituelle et même recommandée. Toutefois, nous nous interrogeons également sur les particularités caractérisant ces modalités d'actualisation.

En général, les modalités d'actualisation, qui renvoient à la façon dont l'action est rendue effective par l'enseignant, occupent en moyenne 38 % du temps des séances réalisées par les enseignants. De cette durée, les échanges représentent environ 12 % et les questions posées par ces enseignants, 8 %. Toutefois, en ce qui concerne le nombre total des actions dégagées des séances visionnées, les enseignants réalisent moins d'échanges et posent plus des questions. À propos des échanges, ils sont déclenchés

l'éducation. Pour plus d'informations, voir des informations contextuelles dans la problématique de la thèse.

principalement par des questions qui ont pour but de connaître un aspect particulier du texte lu ou bien un savoir propre à la langue. Il faut remarquer que si les échanges sont une modalité présente pendant les séances d'enseignement de la langue, ils demeurent avant tout subordonnés à la modalité du questionnement. Également, pour cette modalité d'actualisation, qui est centrée sur la thématique du texte lu ou sur un savoir de la langue par exemple, nous avons constaté que bien qu'elle soit démarrée par l'enseignant et continuée par l'élève, c'est l'enseignant qui a la prééminence au cours de ces échanges. Même si nous avons pris la décision de ne pas considérer les interventions d'élèves dans nos analyses, rappelons qu'au tout début du codage, nous avons constaté que la participation des élèves est plutôt limitée pendant les séances (27 % du temps total des séances). Ce n'est donc pas étrange que ce soit l'enseignant le sujet principal des échanges, situation qui rend confus le rôle de l'élève dans l'agencement des apprentissages. De plus, nos résultats mettent donc en évidence la place et le pouvoir qui a l'enseignant par rapport aux savoirs : l'enseignant serait l'acteur qui n'est seulement pas le responsable de la construction et de la médiation des savoirs, il serait plutôt le contrôleur et le possesseur de ceux-ci. À cet égard, d'autres recherches nationales ont constaté des situations similaires. Par exemple, les études de Martinic (2015) et de Martinic et Vergara (2007), portant sur les interactions en classe et la gestion du temps par les enseignants et les élèves du primaire, ont aussi montré que les enseignants interviennent plus de 60 % du temps pendant les séances observées.

En ce qui a trait aux questions posées par les enseignants pendant une séance de lecture, nous pouvons mentionner que cette modalité d'actualisation serait la plus utilisée par les enseignants pour structurer les savoirs liés au processus d'enseignement-apprentissage de la lecture. Cette corroboration concorde avec le but des séances analysées, puisqu'en effet, les trois séances réalisées par les enseignants poursuivent le développement de la compréhension en lecture. Dans ce contexte, poser des questions de divers ordres s'avère être le moyen permettant aux enseignants de vérifier la compréhension de l'information dégagée des textes lus (Galdames, 2009 ; Medina *et al.*, 2014). Cependant, bien que les enseignants utilisent les questions pour

actualiser leurs pratiques tout au long du travail de lecture, deux situations attirent notre attention. Premièrement, les questions posées par ces enseignants ne correspondent pas uniquement à l'enseignement de la lecture et, par conséquent, à celui de compréhension d'un texte. Deuxièmement, encore que les enseignants posent des questions ayant pour but la vérification des processus impliqués dans la compréhension de lecture des élèves, ce sont généralement les mêmes enseignants qui donnent les réponses aux élèves.

Pour ce qui est de la première situation, nous pouvons interpréter que le questionnement devient une modalité utilisée fréquemment par les enseignants, mais pas seulement pour travailler ce qui correspond à l'enseignement de la lecture, sinon à tous les apprentissages de la langue. Sous cette logique, nous pourrions même inférer que cette modalité serait utilisée par les enseignants pour actualiser d'autres apprentissages qui correspondraient à d'autres disciplines scolaires. Ainsi, si les enseignants posent des questions orientées vers le côté didactique des savoirs, ils formulent aussi des questions d'ordre pédagogique, comme celles qui demandent la participation d'un élève ou celles qui vérifient que les élèves ont terminé une activité. Suivant cette perspective, force est de constater que malgré nos efforts de nous centrer exclusivement sur les actions d'ordre didactique, il s'avère difficile de les dissocier des actions pédagogiques dans une situation d'enseignement-apprentissage. En ce sens, nous rejoignons les idées de Forero-Sáenz (2008) lorsqu'elle souligne que ce sont les interrelations entre l'enseignant et les élèves autour des activités d'enseignement-apprentissage qui favorisent la compréhension de ce qui se passe dans la salle de classe au moment de l'enseignement : « De ce point de vue, il n'est pas possible de comprendre adéquatement ce que l'enseignant dit ou fait sans tenir compte des élèves, et vice versa » (p. 794). Dans le contexte de l'enseignement d'un contenu, les pratiques des enseignants seraient définies par une combinaison de ces deux types d'actions (et peut-être d'autres), ce qui vient confirmer que toute pratique d'enseignement est multidimensionnelle et dépend de son contexte (Lenoir et Vanhulle, 2006).

En ce qui nous concerne, dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de lecture, les enseignants ne perdent pas l'occasion de poser des questions sur les connaissances spécifiques de la langue, soit les savoirs conceptuels comme ceux de la grammaire. Ce qui retient notre attention, ce n'est pas le fait que les enseignants posent des questions orientées vers ces savoirs, mais plutôt le fait de les travailler de façon isolée (Martínez *et al.*, 2015), décontextualisée et sans être planifiées. Nous l'avons aperçu au moment de l'entrevue de planification et de postaction : les enseignants ont déclaré en général que leur intention d'enseignement était le développement/le renforcement de la compréhension en lecture. Cette observation nous renvoie à la section précédente au sujet des deux finalités didactiques de la DSLE et de la présence d'un enseignement orienté vers les normes (Halté, 1992 ; Bronckart *et al.*, 2005 ; Bronckart, 2015 ; Martínez *et al.*, 2012). En conséquence, pour ce qui est des savoirs traités par ces enseignants, nos résultats nous amènent à conclure que leurs pratiques seraient une combinaison des deux types de savoirs, soit les savoir-faire et les savoirs conceptuels, où l'enseignement des savoirs conceptuels serait moins conscient et plus spontané, émergeant toujours dans les séances de langue. Un exemple de cette situation est la façon dont les enseignants traitent l'orthographe et l'omniprésence de ce savoir dans des situations d'enseignement-apprentissage de la langue.

La deuxième situation fait référence aux questions liées à l'enseignement de lecture, et notamment à celles qui poursuivent le développement de sa compréhension. À l'évidence, les trois enseignants qui ont travaillé la lecture posent des questions ayant pour finalité la compréhension de lecture. Cependant, ce qui attire notre attention ce n'est pas le type de questions, si ce n'est que les enseignants les posent et ils y répondent rapidement. Les élèves ont, dans ce cas, une participation restreinte dans l'interaction accompagnant leurs processus d'apprentissage et, en conséquence, la vérification de la compréhension reste maquillée par l'intervention des enseignants. Nous y reviendrons plus en détail lors de la discussion de la démarche didactique utilisée par les enseignants, mais soulignons qu'encore une fois, se dégage la suprématie de l'enseignant au cours des séances analysées. *Grosso modo*, nous

pouvons indiquer que les questions posées par les enseignants visent à (au moins dans la formulation des questions) vérifier si les élèves ont compris le texte de manière globale ainsi que quelques informations littérales du texte lu.

2.2. La présence limitée des savoirs scripturaux, des savoirs associés à l'oralité et des savoirs axés sur la dimension réflexive de la discipline de la langue d'enseignement

Toujours sur la dimension opératoire de la discipline, mais en ce qui concerne le savoir-faire associé à l'enseignement de l'écriture, et notamment à la production textuelle, nos résultats mettent en évidence qu'un seul enseignant a déclaré et a réalisé une séance orientée vers ce savoir. Cette situation n'est pas surprenante si nous considérons que, comme nous l'avons déjà mentionné, d'autres études nationales ont rapporté que la plupart des enseignants du primaire ont une tendance à organiser l'enseignement de la langue autour de la lecture. De plus, les enseignants l'ont souligné dans l'entrevue de planification : il existerait une obligation à développer et à construire chez les élèves des compétences en compréhension de lecture de la part de l'école (et même de la part de la société).

L'écriture, dans le même sens que la lecture, fait appel à une pratique sociale et historiquement construite (Graham et al., 2015 ; Reuter, 2000 ; Serafini, 2012). Elle est une activité transformatrice, complexe, socialisatrice et socialisée. Dans le contexte scolaire, elle vise à ce que les élèves parviennent à produire divers types de textes de manière structurée et cohérente.

Selon nos résultats, nous avons constaté que l'enseignement de l'écriture pour cet enseignant est actualisé avec les mêmes modalités que les enseignants précédents, soit l'échange et le questionnement. Concernant les échanges chez cet enseignant, qui occupent la première place au cours de cette séance (55,43 % du total du temps octroyé aux modalités), le contenu central a porté sur les processus de planification de la production textuelle. En lien avec cette modalité, il se produit quelque chose de

similaire à ce qui a été observé dans le cas des enseignants qui ont travaillé la lecture : l'enseignant a tendance à déclencher les échanges, qui sont nombreux au milieu de la séance (120 d'un total de 206), mais son intervention a une durée plus longue que celle des élèves. Les interventions de ces derniers, au sujet des activités didactiques, sont plutôt caractérisées par des phrases courtes et simples, grammaticalement parlant. Ce résultat est mis en évidence de manière saillante quand nous remarquons que, au sujet du temps de la séance analysée, ils interviennent 11 minutes tandis que l'enseignant intervient 48 minutes. Ce qui aide à comprendre cette situation est qu'à la différence des autres enseignants, la plupart des actions que cet enseignant réalise sont d'ordre pédagogique, des actions orientées fondamentalement vers la conduite des élèves. En effet, cet enseignant occupe une grande partie de la séance à résoudre des problèmes de comportement des élèves (28 minutes des actions pédagogiques contre 19 minutes correspondant à des actions didactiques). D'ailleurs, nous interprétons cette situation par le fait que des quatre enseignants constituant notre échantillon, ce dernier est un enseignant débutant avec moins de cinq années dans la profession ; son expérience sur la gestion de groupe est donc possiblement plus restreinte que celle des autres enseignants. Plusieurs études qui décrivent les caractéristiques des premières années de la profession enseignante indiquent que les enseignants débutants communiquent que leurs principales difficultés sont celles qui se réfèrent à la discipline de la classe et à sa gestion. Ainsi, Vaillant (2016) mentionne que « la plupart des problèmes annoncés par les enseignants débutants, rapportés par la recherche, sont [...] la gestion de la discipline en classe, la motivation des élèves, l'organisation du travail avec le groupe-classe » (p. 10). L'auteure souligne également que ces problèmes sont plus intenses chez ces enseignants, car ils ont moins de références et moins de mécanismes pour y faire face.

À l'égard de la modalité du questionnement, la situation n'est pas si différente que celle des enseignants précédents : les questions posées par cet enseignant touchent d'abord les aspects pédagogiques et organisationnels des activités à réaliser plutôt que ceux de type didactique. Quoique l'enseignant pose des questions faisant référence à la

construction des opérations qui concernent la production d'un texte narratif (dans ce cas), notamment les opérations de planification et du genre littéraire à travailler, la plupart d'entre elles sont orientées, par exemple, vers l'organisation et la compréhension de la tâche. Les questions qui ont un rapport avec le but didactique de la séance sont celles qui demandent l'activation des connaissances préalables des élèves au sujet des éléments structurels du texte narratif. Une fois de plus, nous arrivons à la conclusion qu'il est difficile d'écarter en totalité ce qui est didactique de ce qui est pédagogique. Cette séparation pourrait être possible dans une analyse plus *sui generis* dans laquelle on observerait un savoir en particulier et la façon dont il serait traité par les enseignants, mais notre hypothèse demeure qu'une action didactique peut être difficilement expliquée sans une action de nature pédagogique.

Si l'écriture est le savoir-faire le moins travaillé par les enseignants de notre échantillon, tout comme le montre l'étude réalisée par Gilbert et Graham (2010), il ressort que l'oralité et la dimension réflexive de la langue sont des savoirs totalement inexistantes dans les séances analysées. En ce qui concerne l'oralité, à l'instar de Vilà (2005), elle est une activité qui a une valeur communicative, étant aussi un outil qui facilite la compréhension et la représentation de la réalité. En conséquence, l'oralité « construit des relations sociales et de coopération, organise la pensée et transporte par le savoir » (p. 37). Bien que quelques enseignants aient mentionné l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oralité, aucun d'entre eux ne concentre leur planification sur l'enseignement de ce savoir-faire. Il faut rappeler qu'un enseignant (le premier cas) a indiqué qu'il travaillera des savoirs associés au développement de l'oralité, particulièrement la manière dont les élèves expriment leurs idées. Néanmoins, pendant de la séance visionnée, nous n'avons observé qu'un travail sur la lecture et sa compréhension. À partir de ce résultat, nous pourrions faire l'hypothèse que pour les enseignants le fait d'établir un dialogue avec les élèves et d'avoir une conversation avec eux serait suffisant pour construire des apprentissages dans ce domaine. Cela nous mène de nouveau à la compréhension que les enseignants ont sur les fondements soutenant de la discipline scolaire de la langue d'enseignement, en particulier pour ceux

liés à l'enseignement de l'oralité. Enfin, une planification structurée et mise en œuvre par les enseignants de notre échantillon traitant de façon explicite l'oralité en qualité d'objet d'enseignement n'a pas fait partie des séances que nous avons analysées.

Pour les savoirs associés à la dimension réflexive de la DSLE, la situation n'est pas si différente de la précédente. Cette dimension renvoie à la connaissance des structures de la langue, mais aussi à la connaissance de leur fonctionnement. Elle fait appel à la capacité grammaticale qui est comprise comme une explicitation raisonnée du système de règles qui forment la langue (Cassany *et al.*, 1997 ; Kovacci, 1995 ; Mendoza *et al.*, 1996, entre autres). Cette définition invite l'élève à réfléchir et à manipuler les caractéristiques structurales de sa langue (Martínez *et al.*, 2015 ; Rodríguez, 2012). Concernant nos résultats, les enseignants de notre échantillon n'ont pas travaillé les savoirs de cette dimension en fonction de cette logique. La finalité avec laquelle les enseignants ont traité ces savoirs n'a pas incité les élèves à prendre conscience de ces connaissances. Nous l'avons mentionné précédemment, les enseignants ont effectivement demandé aux élèves d'explicitier leurs connaissances au sujet d'un savoir grammatical. Toutefois, ces savoirs n'ont jamais été organisés comme des objets d'enseignement, se montrant plutôt comme des savoirs intuitifs liés systématiquement à la correction mécanique d'une tâche quelconque. Nous pouvons observer cette situation avec le type de questions posées par les enseignants. Par exemple, 27 % des questions posées par l'enseignant 2 correspondent à des questions vérifiant un savoir de ce type. Considérant l'importance de ce type de savoir dans l'enseignement de la langue, nous continuons à nous interroger si la raison de son absence, en tant qu'objet d'enseignement, repose soit sur la formation initiale que ces enseignants ont suivie, soit sur leurs savoirs expérientiels, soit sur la compréhension et l'opérationnalisation qu'ils font sur ces savoirs enseignés.

En somme, au sujet des objets d'enseignement travaillés par les enseignants de notre échantillon, les résultats conduisent à la conclusion que c'est la dimension opératoire de la DSLE qui est privilégiée, notamment l'enseignement de la lecture et

le développement des compétences en compréhension écrite. Ce constat est concordant avec d'autres études nationales qui soulignent une prédominance de l'enseignement de la lecture de la part des enseignants du primaire (Medina *et al.*, 2014) au détriment de l'enseignement de l'écriture, de l'oralité et même des savoirs associés à la dimension réflexive de la langue, soit les savoirs grammaticaux. Nos résultats ont mis également en évidence que ces savoirs sont principalement actualisés par l'entremise des modalités du questionnement et de l'échange. Néanmoins, malgré le fait que ces deux modalités soient des modalités utilisées et même recommandées pour l'enseignement de la langue, notamment pour le développement de compétences en compréhension des textes écrits, la modalité de l'échange se présente d'une telle manière qu'elle laisse entrevoir la prééminence de l'enseignant lors des séances analysées, en occultant donc le rôle que les élèves jouent dans leur propre processus d'apprentissage. En ce qui concerne la modalité du questionnement, les enseignants ont recours à cette modalité pour traiter les aspects didactiques des objets d'enseignement impliqués, comme la vérification de la compréhension de diverses informations textuelles, mais également pour organiser leur enseignement en général en posant des questions d'ordre pédagogique. Par ailleurs, en lien avec les questions posées par l'enseignant sur les aspects didactiques, nous avons observé qu'ils fournissent rapidement les réponses aux élèves. Encore une fois, la participation des élèves dans la construction de leurs apprentissages reste diffuse. Ce résultat a également été mis en évidence par des recherches nationales ayant pour objectif d'identifier les types d'interaction qui se produisent dans la classe (Martinic et Vergara, 2007 ; Martinic et Villalta, 2015 ; Martinic, 2015 ; Preiss *et al.*, 2014).

À la différence des savoirs précédents, toujours au regard de la dimension opératoire de la discipline, ceux liés à l'enseignement de processus scripturaux sont peu travaillés dans cette étude, alors que les objets associés à l'oralité sont totalement inexistantes dans les pratiques de ces enseignants. Pour les savoirs qui entretiennent un lien avec l'écriture, nous avons remarqué qu'ils sont actualisés par les mêmes modalités que celles utilisées pour l'enseignement de la lecture, en constatant qu'au sujet des

échanges, les interventions des élèves sont éphémères et très simples sur le plan grammatical comparativement à celles de l'enseignant. À l'égard de la modalité du questionnement, les questions posées lors de la situation d'enseignement-apprentissage sur l'écriture sont surtout exploitées dans le but d'organiser les activités, poursuivant ainsi une visée pédagogique. Les questions qui ont un rapport avec les aspects didactiques de l'objet traité sont associées à l'activation des connaissances préalables sur le genre de texte à produire, mais les questions sur les opérations impliquées dans les processus scripturaux sont pour ainsi dire absentes.

Tout comme les objets d'enseignement relatifs à l'oralité, les savoirs qui ont une relation avec la dimension réflexive de la langue et son objectivation sont inexistantes dans les pratiques de ces enseignants. Cependant, il faut souligner que tous les enseignants de notre recherche recourent à ces savoirs, mais ils ne sont pas organisés en tant qu'objets d'enseignement. Au contraire, l'enseignement de ces savoirs de nature conceptuelle révèle un enseignement isolé, dépourvu de toute finalité communicative et toujours lié à la correction d'une tâche. La façon de traiter ces savoirs ne conduit pas non plus les élèves à prendre conscience de leur propre langue.

3. LA STRUCTURATION DES ACTIVITÉS : LE CHEMINEMENT SUIVI PAR LES ENSEIGNANTS

En ce qui concerne la structuration des activités suivie par les enseignants de notre étude, nous avons présenté, dans le cadre conceptuel, deux logiques possibles d'organisation de l'ensemble des activités effectuées par les enseignants au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Nous avons retenu les propositions de Zabala (2007) et de Rey (1999). Zabala (2007) présente deux modèles généraux : le modèle traditionnel et le modèle de recherche, et Rey (1999, 2001) décrit trois dispositifs : d'explication-application, d'observation-application-compréhension et de problème-compréhension-application. Néanmoins, la classification des pratiques d'enseignement de manière catégorique dans l'un ou l'autre de ces dispositifs de formation s'avère difficile, puisqu'elles sont comprises comme la manière de faire réelle, propre et

particulière d'exécuter une activité professionnelle (Alet, 2002a, Altet, 2017). De plus, elles sont situées et finalisées.

Nous avons présenté nos résultats, au sujet du cheminement, en regroupant les actions didactiques en moments clés particularisés par des ruptures significatives [verbales ou gestuelles]. De cette manière, *grosso modo*, ces moments ont été définis par les trois moments classiques déterminant la structuration d'une situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire l'entrée en matière, la mise en action et la clôture, des moments qui ont été également mentionnés par les enseignants. Il faut préciser que ces périodes structurantes sont largement répandues dans le milieu pratique, car ils font partie du système d'évaluation des performances professionnelles des enseignants (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008). Ainsi, en considérant ces moments et les actions les plus fréquentes des enseignants à l'intérieur de chacun d'eux, nous allons essayer de dégager le dispositif de formation caractérisant les pratiques des enseignants de notre recherche.

En général, pour les trois moments analysés, nous pouvons avancer que nos résultats – toujours en prenant en compte les actions didactiques effectuées par les sujets de notre échantillon – font ressortir que la mise en action occupe la plupart du temps des pratiques des enseignants (environ 75 % du temps des séances). En revanche, les deux autres moments sont très courts : l'entrée en matière obtient une variabilité importante selon les séances observées, mais occupe une moyenne se situant autour de 17 % du temps total des séances, et la clôture est presque inexistante, représentant, quant à elle, approximativement 8 % du temps total des séances. Il faut rappeler qu'au moment de nos analyses, nous avons montré que pour l'enseignant 3 nous n'avons pas trouvé des indices marquant une clôture de la séance.

Quoique notre échantillon soit petit quant au nombre de sujets (non pour ce qui est du nombre d'actions dégagées des séances analysées), une étude quantitative

menée auprès de 1 482 enseignants du primaire catégorisés comme efficaces a reporté des résultats similaires, en montrant que la plupart des actions effectives des enseignants se retrouvent dans la mise en action, tandis que la clôture est le moment contenant le moins d'occurrences (Preiss *et al.*, 2014). Martinic et Villalta (2015), dans leur étude sur la gestion du temps de l'enseignement, dénoncent une situation similaire en soulignant que dans la DSLE, les enseignants utilisent peu de temps pour le moment de la clôture.

C'est en nous intéressant à l'ensemble des actions qui caractérisent chacun de ces moments : le type d'actions (pédagogique/didactique), les modalités d'actualisation, les moyens d'interaction privilégiés par les enseignants ainsi que les moyens utilisés, que nous sommes parvenues à dégager le dispositif de formation auquel les enseignants ont préférentiellement recours.

3.1. L'entrée en matière : un moment qui perd de vue les savoirs et qui est contrôlé par l'enseignant

Du côté du moment de l'entrée en matière, malgré le fait que nous ayons essayé d'écarter les actions pédagogiques, celles-ci sont fortement présentes dans nos analyses, principalement dans les pratiques de l'enseignant 4. À la différence des autres enseignants, nous avons trouvé plus d'actions pédagogiques que didactiques, situation déjà énoncée auparavant.

Concernant les modalités d'actualisation caractérisant les pratiques de ces enseignants tout au long de ce premier moment, ce sont les modalités de l'instruction, d'échange et du questionnement qui priment. Ces trois modalités d'actualisation sont notamment attachées à la gestion-organisation de la classe. Ainsi, nous rencontrons, au cours de l'entrée en matière, des consignes pour démarrer la séance ou pour organiser le travail des élèves à l'intérieur de la classe et des instructions sur les normes de conduite. Au sujet des échanges, ceux-ci sont utilisés exclusivement pour indiquer le but de la séance. Quant aux questions posées par les enseignants, dans le meilleur des

cas, nous trouvons quelques questions liées à l'activation de connaissances préalables des élèves ; cependant, cette activation traite de la thématique de la séance plutôt que des savoirs à construire par les élèves. De plus, si l'activation de connaissances préalables des élèves est une activité importante pour leur construction des savoirs, celle-ci n'est qu'utilisée de manière mécanique et elle n'est jamais reprise au cours des séances. D'autres questions qui apparaissent fréquemment vérifient la compréhension de la tâche à effectuer. À ce sujet, Preiss (2009) a identifié une situation similaire : les questions posées par des enseignants du primaire, en général, sont orientées vers la régulation de la classe ou vers le contrôle de l'information. De cette manière, ce moment s'avère, d'une part, très court par rapport à la durée de chaque séance et, d'autre part, il est centré sur des aspects organisationnels du groupe classe qui sont, sans doute, préliminaires et nécessaires pour démarrer le travail portant sur les savoirs.

Également, force est de constater que la participation des élèves au cours de ce moment est presque inexistante, et quand ils participent, leurs interventions sont caractérisées par des phrases courtes dont la structure syntaxique est très simple (article et nom/adverbe). En ce sens, la modalité d'interaction la plus utilisée par tous les enseignants de notre étude est la modalité collective, par laquelle ils établissent la communication avec les élèves en s'adressant à tout le groupe de la classe. Suivant cela, ce premier moment du cheminement de l'entrée en matière reste contrôlé par l'enseignant. À l'égard de la modalité collective, qui est celle privilégiant toutes les séances de notre échantillon et tous les moments de celles-ci, Morin *et al.* (2011) font ressortir des résultats similaires pour l'étude en compréhension en lecture de Taylor *et al.* (2001). Ces résultats remarquent que « l'enseignement en grand-groupe est plus fréquent que l'enseignement en sous-groupe » (Morin *et al.*, Ibid., p. 22).

L'entrée en matière est aussi déterminée par l'utilisation de quelques dispositifs d'ordre matériel, comme le tableau blanc en premier lieu, et le matériel créé par les enseignants eux-mêmes en second lieu, dont les guides de travail. Les enseignants ont essentiellement fait appel à ces dispositifs pour écrire le but de la

séance ou bien, dans le cas des guides de travail, pour présenter aux élèves le matériel avec lequel ils allaient travailler par la suite. Dès lors, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, les moyens matériels détiennent une place secondaire durant ce moment de la structuration de l'enseignement, surtout si nous considérons que ces moyens sont des instruments techniques aidant à atteindre une fin déterminée et jouant un rôle médiateur dans la construction des savoirs chez les élèves (Lenoir *et al.*, 2007 ; Morales-Gómez, Lenoir et Jean, 2012 ; Peeters et Charlier, 1999).

3.2. La mise en action : un moment où ni les savoirs ni les dispositifs matériels ne sont présentés comme un défi cognitif pour les élèves

Le second moment qui structure les situations d'enseignement-apprentissage observées occupe la plus grande partie des séances. La mise en action est saisie comme un moment d'instruction, et elle démarre quand les enseignants commencent à réaliser les activités prévues avec les élèves, et qui ont pour finalité la construction des savoirs en jeu. Bien que les enseignants explicitent très pauvrement la structuration de leur séance dans les entrevues de planification, ils énoncent à peu près ce qu'ils vont faire. Du côté des analyses des séances enregistrées, nos résultats montrent de manière assurée que les acteurs participants à ce moment sont les enseignants. Ils en représentent les acteurs principaux, tout comme pour le moment précédent. Dans la pratique, les enseignants agissent en solo environ 70 % du temps total du cheminement. La seule exception est l'enseignant 1 qui partage la même durée avec les élèves. Pourtant, il faut noter que cet enseignant intervient plus de fois lors de ce moment et que la plupart des actions des élèves correspondent à la mise en scène de l'histoire lue.

Ces résultats sont tout à fait en lien avec les modalités d'interaction repérées lors de ce moment du cheminement. Pendant ce moment, les enseignants ont établi la communication avec les apprenants selon trois modalités : la modalité collective, la modalité individuelle et la modalité en groupe. La première modalité est la modalité favorisée pour tous les enseignants de notre échantillon. Ainsi, les enseignants se sont adressés à tout le groupe classe un peu moins de 70 % du temps total octroyé aux modalités d'interaction. Quoique les enseignants recourent aussi à la modalité

individuelle (environ 27 % du temps total des modalités), nous avons observé que ces interventions sont de préférence orientées vers la vérification de quelques informations, sans exiger de la part des élèves un travail cognitif d'ordre supérieur. À cet égard, les interventions des élèves, comme nous l'avons déjà indiqué, sont simples et courtes. De cette manière, leurs interventions se montrent subordonnées à celles des enseignants, ce qui revient à remettre en question la responsabilité des élèves dans la construction de leurs propres apprentissages, d'un point de vue constructiviste en tout cas. Pour ce qui est de la modalité en groupe, celle-ci est utilisée par trois enseignants avec une très faible fréquence. L'enseignant 4 est le meilleur exemple, puisqu'il avait déclaré dans l'entrevue de planification que son travail serait centré sur cette modalité, et que les élèves travailleraient en groupe pour produire le texte demandé, ce qui a occupé environ 12 % du temps total de ces modalités. À propos de cette modalité, ce qui attire notre attention, au-delà de la fréquence et du temps d'utilisation, est que le travail en groupe est compris comme le regroupement de quelques élèves, sans nécessairement poursuivre un but d'apprentissage précis et défini impliquant la participation de tous pour atteindre la réussite des apprentissages en question. Dans ce contexte, les interactions dirigées par les enseignants, si elles s'adressent au groupe de travail, finissent par être individuelles : l'enseignant, par exemple, pose une question au groupe et un seul élève répond. Concernant ces résultats, des recherches, tant nationales qu'internationales, sont arrivées à des conclusions similaires. Par exemple, Preiss (2015) indique que diverses recherches nord-américaines ont conclu que la plupart du temps, lors de situations d'enseignement-apprentissage observées, le travail des enseignants correspond au travail individuel avec les élèves plutôt qu'au travail en groupe. Medina *et al.* (2014) relèvent que l'enseignant s'adresse d'abord à tout le groupe classe (56 % du temps de la séance), et ensuite à l'élève, soit en privé, soit en public. Également, les recherches menées par la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) sont arrivées à des conclusions semblables après avoir suivi des enseignants du primaire pendant une période de quatre années.

Toujours au regard de ce moment du cheminement, mais en ce qui concerne les modalités d'actualisation utilisées par les enseignants, nous avons observé que celles majoritairement utilisées sont les modalités du questionnement, de l'échange et de l'instruction. Ces modalités, dirigées constamment par les enseignants, à la différence de celles présentées lors du moment antérieur, se caractérisent par des rapports directs avec les contenus à travailler par les élèves. Toutefois, nous avons noté que le temps octroyé à ces modalités ne dépasse pas les 19 minutes, ce qui représente à peu près 8 % du temps total du cheminement. En effet, nous l'avons indiqué lors de la présentation des résultats, les enseignants ont une tendance à l'échange, à poser des questions et à donner des instructions sur les contenus à traiter. Par exemple, quant aux questions dans le cas des séances traitant la compréhension de lecture, nous avons remarqué qu'elles s'orientent vers la vérification de l'information textuelle. Dans ce contexte, les enseignants ont formulé des questions qui aspirent particulièrement à la vérification de la compréhension globale dégagée à la suite de la lecture du texte auprès des élèves. Également, mais avec une fréquence plus basse, ils ont posé des questions sur la compréhension littérale. En lien avec le travail de lecture ou d'écriture, les enseignants ont aussi posé des questions et réalisé des échanges visant l'activation des expériences et des connaissances des élèves à propos de la thématique du texte ou sur le genre littéraire à apprendre, ainsi que sur les savoirs reliés à la maîtrise de la langue. Par ailleurs, si nous regardons notre grille d'analyse présentée dans le cadre conceptuel, nous constatons, par exemple, que les questions posées par les enseignants demandent aux élèves des informations simples requérant de préférence l'utilisation de la mémoire. Enfin, quoique ces modalités soient adéquates dans leur essence et leur définition par rapport à la discipline et aux savoirs concernés, elles n'impliquent aucun défi cognitif pour les élèves. En ce sens, les trois modalités ont tendance à être de nature fermée et suscitent une réponse univoque et simpliste de la part des élèves, ce qui ne laisse aucune place au développement de la pensée de niveau supérieur, finalité ultime de la DSLE.

Finalement, ce moment est aussi caractérisé par des dispositifs matériels comme le tableau blanc, le livre de contes, le matériel créé par les enseignants et le manuel scolaire. Ces moyens soutenant les pratiques enseignantes tout au long de ce moment, se montrent effectivement comme un appui pour eux, à un tel point que nous avons perçu une certaine dépendance à leur égard : il s'avère difficile de développer une situation d'enseignement-apprentissage sans ces dispositifs. À vrai dire, les mêmes enseignants l'ont mentionné. Par exemple, le sujet 1 de notre échantillon a insisté sur le fait que pour lui, tout son enseignement est organisé en suivant de près le manuel scolaire. Ceci résonne avec une étude du ministère de l'Éducation du Chili (2008) qui relève que les enseignants ont recours au manuel scolaire pour planifier et développer leurs situations d'enseignement-apprentissage. Également, en considérant le contexte socioculturel des écoles et des élèves de notre échantillon, nous faisons l'hypothèse que les enseignants conçoivent ces moyens matériels, et particulièrement le manuel scolaire, comme des instruments d'enrichissement culturel pour les élèves, ce qui est souligné par la même étude. Toutefois, aucun des sujets de notre recherche n'a indiqué quoi que ce soit à ce propos.

Bien que les quatre sujets de notre échantillon aient fait appel à des dispositifs matériels différents, le recours au tableau blanc est commun aux quatre enseignants, malgré la faible fréquence que son usage représente. De plus, ils ont manifesté une préférence à utiliser du matériel qu'ils ont eux-mêmes créé. Ces résultats ont également été mis en évidence par les études de la CRCIE sur le discours des enseignants du primaire concernant le type et l'usage de ces moyens, en concluant que « les dispositifs didactiques les plus utilisés par les enseignants [du primaire] sont ceux préparés par eux-mêmes, suivis du matériel créé par une maison d'édition et le texte scolaire respectivement » (Morales-Gómez *et al.*, 2012, p. 128). Alors, la question qui s'impose renvoie à la place octroyée à ces dispositifs matériels et à la façon dont ils sont utilisés par les enseignants de notre étude. À ce sujet, d'après nos analyses, et en prenant en considération le total des actions didactiques effectuées au cours de la mise en action (858), les moyens matériels identifiés pour ce moment représentent approximativement

25 % de chaque séance. Cela révèle une place relativement importante par rapport aux autres actions dégagées. Toutefois, il importe de rappeler que les enseignants ont indiqué que leur situation d'enseignement-apprentissage a été planifiée en fonction des besoins d'apprentissage des élèves, et que dans ce contexte, le matériel utilisé se présente comme un appui à l'enseignement. Par contre, nous remarquons que ces dispositifs instrumentaux sont avant tout présentés aux élèves et utilisés de manière linéaire. En d'autres termes, les enseignants n'introduisent pas de changements selon les situations émergentes vécues dans la salle de classe, mais suivent plutôt le cheminement indiqué par le matériel utilisé. Par exemple, pour le manuel scolaire et les guides de travail, les enseignants ont utilisé le matériel tel qu'il a été conçu (voir les résultats pour l'enseignant 4).

3.3. La clôture : un moment presque inexistant centré sur la correction des tâches

La clôture, le dernier moment du cheminement, est le moment avec le moins d'actions et d'une très courte durée. Ce moment est défini comme celui destiné à faire un retour sur les savoirs traités pendant la mise en action, et comme un espace d'objectivation de ces savoirs. D'après nos résultats, il est caractérisé par un ensemble réduit d'actions, soit une moyenne de 7 % du temps total du cheminement. Ces résultats ont été déjà rapportés par quelques recherches nationales par exemple, celle de Preiss *et al.* (2014) qui conclut que la clôture est le moment le moins développé par les enseignants. En ce qui concerne les intervenants lors de la clôture, nous avons encore une fois mis en évidence que l'enseignant, dans tous les cas, continue à être l'acteur qui agit de préférence. À l'égard des interactions, bien que les enseignants soient les acteurs principaux, à la différence des deux moments antérieurs, ils promeuvent des interactions individuelles. Toutefois, celles-ci se centrent essentiellement sur la correction des activités réalisées par les élèves. De plus, ce dernier moment est actualisé par une fréquence très faible de modalités de questionnement et d'échange suivant la même logique que les interactions individuelles : la correction d'un savoir conceptuel associé à la maîtrise de la langue, la correction d'une activité effectuée par les élèves,

etc. Quant à ce moment, Martinic et Villalta (2015) soulignent que pendant le travail enseignant « il n'y a généralement pas de clôture et lorsque celle-ci se produit, elle est très courte et l'enseignant ne réussit pas à faire une synthèse de ce qui a été traité » (p. 38). Finalement, au sujet des dispositifs matériels, ils sont presque absents et ils poursuivent la même finalité que celle des modalités d'interaction et d'actualisation : la correction.

3.4. Un cheminement promouvant un circuit didactique dogmatique, mais en cours de transformation

Si nous considérons les actions enseignantes les plus fréquentes pendant le cheminement des séances observées, nous pouvons, à l'instar de Zabala (2007), les associer au modèle traditionnel d'enseignement. En ce sens, bien que les enseignants ne présentent pas aux élèves les objets d'enseignement par la modalité de l'exposé, ce sont eux qui agissent toujours de préférence par rapport à la construction des savoirs, en laissant le rôle secondaire à l'élève. D'ailleurs, les savoirs qui sont travaillés pendant les situations d'enseignement sont actualisés par des modalités comme le questionnement et l'échange, mais ces modalités ne suscitent pas de défis cognitifs chez les élèves. Par exemple, les questions posées par les enseignants, dans la majorité des cas, exigent des élèves l'utilisation de la mémoire plutôt que la mise en branle de processus cognitifs d'ordre supérieur, comme l'analyse, la formulation d'hypothèses, l'interprétation, etc. Certains de ces processus cognitifs complexes sont exclusivement mis en œuvre lorsque les enseignants font l'activation des connaissances et des expériences antérieures en demandant aux élèves d'établir des liens entre ce qu'ils savent et les contenus à traiter.

En outre, dans la structuration des situations d'enseignement-apprentissage caractérisant les pratiques enseignantes de notre échantillon, la plupart des activités sont développées sous la modalité d'interaction collective, c'est-à-dire que les enseignants établissent la communication avec tout le groupe classe. Bien que nous ayons repéré des actions indiquant quelques interactions individuelles, et d'autres

dirigés vers les groupes de travail, elles sont toujours centrées sur le comportement des élèves ou sur la correction des tâches effectuées. Ces actions ne soutiennent donc pas la discussion entre les élèves ni la relation d'aide réciproque entre les élèves et avec l'enseignant. Également, les actions d'enseignement sont soutenues par des moyens matériels communément utilisés de manière linéaire par les enseignants, sans introduire de modifications selon les situations émergentes des situations d'enseignement. De cette manière, comme le souligne Zabala (2007), cette façon d'organiser et de structurer l'enseignement met en évidence une séquence stéréotypée fondée sur le modèle traditionnel de présentation des contenus, mais avec quelques éléments embryonnaires du modèle de recherche. Nous l'avons décrit dans le cadre conceptuel, ce deuxième modèle concède plus d'importance à la relation maître-élève, en établissant un mouvement bidirectionnel entre le sujet et l'objet d'enseignement. Il favorise aussi le développement des savoir-faire propre à la DSLE, ce que nous avons perçu dans les cheminements caractérisant les pratiques des enseignants de notre échantillon. Par contre, ce modèle promeut également l'utilisation d'un ensemble varié de procédures, comme le dialogue, le débat, le travail en équipe, la recherche bibliographique, le travail sur le terrain, l'élaboration des enquêtes, des entrevues, etc., et donc, des procédures qui sont presque inexistantes dans la structuration des situations d'enseignement analysées.

4. LA DÉMARCHE DIDACTIQUE POUR TRAITER LES SAVOIRS À ENSEIGNER DANS LA DISCIPLINE

Nous avons défini la démarche comme les éléments propres à l'enseignement d'une discipline scolaire venant spécifier son organisation. Elle serait constituée par un ensemble de pratiques et de modèles théorisés permettant d'accéder aux savoirs selon des finalités accordées. Pour la discipline scolaire objet de notre étude, l'organisation du cadre didactique de l'enseignement de la langue devrait être reliée au fonctionnement langagier des élèves. Par conséquent, cette activité et son fonctionnement seraient caractérisés, en contexte d'enseignement, par trois éléments principaux : une finalité déterminée, des situations de communication et l'interaction entre les sujets-apprenants.

Pour présenter et analyser nos résultats, la proposition de démarche que nous avons retenue est celle de Morin et Montesinos-Gelet (2007), bien qu'elle soit proposée aussi par d'autres auteurs comme Galdames (2009) et Gutierrez-Braojos et Salmerón (2012). Dans le cadre didactique, cette proposition, qui s'appuie principalement sur un genre discursif pour développer les différentes capacités langagières chez les élèves, propose entre autres de structurer les activités d'enseignement-apprentissage en lecture en fonction de trois phases : avant, pendant et après les tâches de lecture. Dans le cas de la démarche impliquée pour l'enseignement de l'écriture, d'après Hayes et Flower (1980) et Bereiter et Scardamalia (1987), nous avons remarqué trois processus : a) la planification ; b) l'élaboration de l'écrit ; c) la révision de ce qui a été écrit.

Comme nous pouvons l'observer dans le chapitre précédent, nous avons dégagé deux démarches : l'une pour l'enseignement de la lecture et l'autre pour l'enseignement de l'écriture. Force est de constater que la lecture est le savoir le plus travaillé par les enseignants de notre échantillon. L'écriture est développée par un seul enseignant, et l'oralité est inexistante dans les pratiques d'enseignement que nous avons observées.

4.1. La démarche de lecture et les processus de compréhension

En ce qui concerne la démarche utilisée par les enseignants travaillant les savoirs associés à la lecture, et particulièrement ceux développant les capacités de compréhension, selon nos résultats, nous pouvons observer les trois phases de la démarche chez les deux premiers enseignants. De plus, ces deux enseignants accordent moins de temps à la première phase (\bar{X} = 9,6 % du temps total de la séance) et plus de temps à la dernière phase (\bar{X} = 47 % du temps total de la séance). L'enseignant 3, à la différence des deux autres enseignants, réalise seulement les deux dernières phases de la démarche en octroyant plus de temps à la deuxième phase : la phase pendant les tâches de lecture.

4.1.1. *La phase “avant les tâches de la lecture” : une phase courte, mais axée sur des procédures qui orchestrent le travail ultérieur en lecture*

La phase avant les tâches de lecture, étant une phase très courte pour tous les enseignants, reste caractérisée par la forte présence de l'enseignant. Bien que nous ayons extrait un nombre de codes similaires pour les enseignants et pour les élèves, les interventions des enseignants sont plus longues, utilisant presque trois fois plus de temps que celles des élèves. Ceci est en lien direct avec la manière dont les enseignants établissent la communication avec les élèves pendant cette phase de la démarche, puisqu'ils se penchent sur la modalité collective, en s'adressant de préférence à toute la classe. Les interactions individuelles sont rares, et celles en groupe sont plutôt absentes.

À propos des savoirs traités, c'est-à-dire la dimension opératoire de l'enseignement de la langue – la lecture et sa compréhension –, ils sont actualisés par l'entremise des modalités du questionnement et de l'échange qui s'articulent autour des procédures et à des activités spécifiques à réaliser avant les tâches de lecture, comme l'activation de connaissances antérieures et la formulation d'hypothèses. Les connaissances antérieures sont orientées vers les savoirs conceptuels (soit la fonction

des mots, soit leur signification) et la formulation d'hypothèses se centre sur le possible contenu du texte à lire. De plus, cette phase est appuyée par des moyens matériels comme le tableau blanc et le texte à lire. Le premier est utilisé pour écrire le but de la séance, et le deuxième, pour montrer des marques textuelles (le titre, les images, etc.) servant à orienter la formulation des hypothèses.

Bien que seulement deux enseignants aient travaillé cette phase, ces résultats sont concordants à ce qui est énoncé par la théorie au sujet de cette phase didactique. Également, plusieurs recherches signalent que les enseignants du primaire sont capables d'effectuer cette phase en utilisant les procédures appropriées. Par exemple, Iturra Herrera (2015) mentionne que la plupart des enseignants du primaire déploient des actions visant à activer les connaissances antérieures lors de cette phase, « ce qui implique la création du contexte nécessaire pour préparer la lecture » (p. 544). Toutefois, la question des connaissances antérieures, de même que la formulation des hypothèses sont faiblement traitées par les enseignants, étant donné qu'elles appartiennent uniquement à cette phase.

4.1.2. *La “phase pendant les tâches de la lecture” : une phase s’approchant du fonctionnement langagier*

La phase pendant les tâches de lecture, qui est le moment didactique où l'enseignant réalise les activités planifiées dans le but de faire construire le savoir en jeu, à la différence de la phase précédente, est effectuée par les trois enseignants qui travaillent les savoirs associés à l'enseignement de la lecture. Les activités réalisées au fil de cette phase durent en moyenne 20 % de la séance observée. En ce qui concerne les intervenants, à l'opposé de la phase antérieure, deux des trois enseignants partagent le temps de parole avec les élèves. Un seul enseignant prédomine dans la prise de parole, en utilisant plus de temps que les élèves, quoique le nombre d'actions repérées à ce sujet soit similairement réparti entre les deux acteurs. Ce résultat retient notre attention, car la manière dont les enseignants communiquent avec les élèves, à propos des savoirs, est effectuée par le biais de la modalité collective (s'adressant à toute la

classe). Cela s'explique par le fait que les interventions des élèves sont très simples et de préférence monosyllabiques, mais aussi collectives.

Toujours en relation avec les savoirs traités, ceux-ci sont actualisés par ces enseignants selon les mêmes modalités déjà décrites et mentionnées : le questionnement et l'échange. Cependant, durant cette phase, s'ajoutent à ces modalités celles de l'instruction et de la lecture à voix haute de la part de l'enseignant. Pour ce qui est des questions et des échanges réalisés, à vrai dire, ces deux modalités font partie des contenus et des procédures propres à la DSLE, notamment dans l'enseignement de la lecture et le besoin de développer chez les élèves des capacités de compréhension. Nous voyons, par exemple, que les enseignants posent des questions orientées vers la vérification de l'information écrite, à savoir la compréhension globale, la compréhension littérale et la compréhension d'inférences. Dans ce contexte, les questions ayant pour finalité la compréhension globale sont les plus fréquentes en se centrant sur une compréhension générale du texte (De quoi parle-t-on dans ce texte ?). Elles sont suivies par celles qui demandent aux élèves des informations dont la réponse se trouve explicitement dans le texte lu. Finalement, les questions orientées vers la compréhension des informations inférentielles sont rares, et l'établissement de rapports avec les connaissances des élèves est nul. En conséquence, comme nous l'avons déjà mentionné, ces questions et ces échanges n'exigent pas des élèves un travail de haut niveau sur le plan cognitif, puisque ces modalités et les façons dont les enseignants les utilisent renvoient avant tout à un travail centré sur la mémoire. Un travail qui permet de développer la pensée par le truchement de processus langagiers et d'élaborations cognitives supérieures reste négligé. En quelque sorte, ce constat est comparable à celui de Radovic et Preiss (2010) qui ont conclu, après avoir observé des enseignants lors de séances de mathématiques, que les questions qu'ils posent étaient généralement fermées et caractérisées par un faible potentiel métacognitif. De plus, bien que les questions soient correctement formulées par les enseignants, rien ne laisse présager que cette modalité est considérée en tant que procédure qui doit être apprise par les élèves pour atteindre l'autonomie en lecture et pour comprendre divers textes auxquels ils

seront confrontés dans le futur. Plutôt, les enseignants formulent une question et poursuivent rapidement avec une autre. En ce sens, la procédure utilisée perd son sens et sa finalité dans le cadre de l'enseignement de langue.

Quant à la modalité de lecture, bien qu'elle n'occupe pas beaucoup de temps pendant la séance totale (\bar{x} = 3,4 %), tous ces enseignants y ont eu recours dans le but de s'assurer que les élèves arrivent à comprendre les textes lus. En effet, comme le remarque Dionne (2016), la lecture à voix haute serait une pratique récurrente dans la classe du primaire. L'auteure, en s'appuyant sur les idées de Martel, Lévesque et Aubin-Horth, (2012) et de Pressley (2005), mentionne que cette procédure

est considérée comme une pratique d'enseignement exemplaire pour soutenir l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves [...]. Lorsqu'il lit à voix haute pour ses élèves, l'enseignant agit en tant que modèle-lecteur. Ces séances de lecture sont ainsi des occasions privilégiées pour les exposer aux processus de lecture et pour modéliser les stratégies qui soutiennent leur compréhension lors de la lecture autonome. (p. 4)

En conséquence, nous notons que les enseignants de notre échantillon ont effectivement recours à cette procédure qui est propre à l'enseignement de la compréhension en lecture. Toutefois, nos observations ont mis en évidence une situation analogue à celle des questions. Cette modalité n'est pas présentée aux élèves selon une logique de modélisation promouvant l'autonomie en lecture. Les enseignants font premièrement une lecture collective à voix haute, où quelques élèves lisent des extraits du texte, et les enseignants formulent ensuite des questions, pour poursuivre la lecture à toute la classe et formuler à nouveau des questions. Cela donne l'impression que les enseignants accordent la priorité aux réponses des élèves – qui d'ailleurs sont simples et manquent d'une construction linguistique élaborée – au lieu d'encourager les processus d'objectivation que cette modalité renferme. Une fois de plus, il s'agit de propos non clarifiés qui occultent la construction des processus d'autonomie chez les élèves.

En poursuivant avec les modalités d'actualisation, mais en ce qui concerne celle de l'instruction, nous avons remarqué, pendant nos analyses, qu'elle utilise une durée importante lors de cette phase de lecture par rapport aux autres modalités (33 % du temps total des modalités d'actualisation). Tout au long de cette phase, les instructions poursuivent soit le bon fonctionnement d'une tâche de lecture, soit de demander aux élèves de répondre à une question, ou soit de vérifier le travail qu'ils sont en train de faire. Cette modalité n'appartient pas strictement à la DSLE, mais il s'agit plutôt d'une modalité commune à toutes les disciplines scolaires. À cet égard, l'étude de Martinic et Villalta (2015) fait ressortir que les instructions seraient plutôt une modalité régulatrice destinée à normaliser la classe, se trouvant en lien avec les contenus d'une discipline scolaire quelconque, encore qu'elle soit utilisée également pour réguler les comportements des élèves. En ce sens, dans une étude sur les interactions produites entre les enseignants et les élèves, Martinic (2015) indique que les instructions aux élèves destinées à les guider dans le cadre de l'enseignement d'un contenu d'une discipline scolaire occupent autour de 39 % du temps total des séances analysées. Bien que les instructions soient une modalité de la DSLE, nous constatons donc que celle-ci soit aussi mise en œuvre dans les autres disciplines du curriculum scolaire en vue d'établir la régulation des objets d'enseignement traités et de leurs procédures.

En ce qui concerne les moyens matériels soutenant cette phase de lecture, nous avons constaté trois dispositifs utilisés de préférence par ces enseignants : le manuel scolaire, le livre de contes et les guides de travail. Bien que ces moyens soient différents quant à leur présentation, ils ont un texte qui agit comme dénominateur commun. Ce qui retient notre attention est que tous les enseignants ont travaillé lors des séances un genre discursif (un texte écrit) agissant comme organisateur de leurs pratiques d'enseignement, notamment celles liées au traitement de la compréhension en lecture et son apprentissage. En effet, la documentation scientifique (Gervais, 1997; Halté, 1992 ; Bronckart, 1989 ; Bronckart et Dolz, 2000 ; Pasa, 2005 ; Morin et al., 2006 ; Dolz et Schneuwly, 2009 ; Morin et al., 2011, entre autres) soulève la nécessité de se

centrer sur cette logique, logique qui demande de planifier et d'accomplir des situations d'enseignement-apprentissage basées sur un texte particulier, comme décrit dans la section touchant les finalités et dans le chapitre sur le cadre conceptuel. Cela renvoie au fonctionnement langagier recommandé pour l'enseignement de la DSLE. Bien que ce fonctionnement ne soit pas mis en œuvre dans sa totalité par les enseignants de notre échantillon, il est opérationnalisé « en de multiples genres de textes différents, adaptés à des situations et à des enjeux communicatifs déterminés » (Bronckart et Dolz, 2000, p. 27). Par conséquent, les enseignants qui travaillent la lecture et sa compréhension arrivent à façonner et à mener à bien leurs séances en considérant au moins quelques exigences de la nouvelle configuration de la DSLE.

Toutefois, lorsque nous regardons comment ces dispositifs matériels sont utilisés avec les élèves, nous remarquons qu'ils sont exploités de façon linéaire sans adaptation au contexte, comme décrit ci-après. De plus, il semble que la seule activité qui en émerge est celle de répondre à des questions, sans pour autant favoriser les processus d'objectivation requis par la compréhension de textes écrits. Les enseignants recourent également à ces moyens matériels pour demander aux élèves de faire une lecture à voix haute, mais sans un objectif précis.

4.1.3. La phase “après les tâches de la lecture” : une phase centrée sur des activités mécaniques et répétitives

Cette dernière phase de lecture est celle qui prend le plus de temps dans les pratiques des enseignants des deux premiers cas de notre échantillon (\bar{X} =47 % du temps total de la séance). Par contre, pour l'enseignant 3, cette phase n'occupe que 14 % de la séance totale. Au sujet des acteurs qui interviennent au cours de cette phase, à nouveau, l'enseignant occupe la place centrale. Il faut noter que si l'enseignant 1 intervient moins longtemps que les élèves lors de cette phase, les interventions de ces derniers sont associées à la mise en scène du texte travaillé, activité qui est répétée à deux reprises. Le fait que ce soit l'enseignant qui agit principalement lors de cette phase

se trouve en rapport avec les modalités d'interaction qu'il établit en privilégiant la modalité collective au lieu de la modalité individuelle ou de celle de groupe, de la même manière que dans la phase avant les tâches de lecture. Des interprétations possibles à ce sujet ont été mentionnées plus haut.

Ainsi, en s'adressant à toute la classe, les enseignants proposent des activités principalement centrées sur la correction en s'appuyant principalement sur deux moyens : le guide de travail et le cahier de l'élève. En fait, les activités mises en œuvre par les enseignants travaillant la lecture sont particulièrement axées sur la pratique mécanique de ce qui a été traité au cours de la séance. Les élèves remplissent un guide de travail contenant les activités déjà réalisées lors de la phase antérieure, ou bien l'enseignant détermine quelques questions également déjà posées à copier et à inscrire dans le cahier. L'approfondissement de la compréhension est loin d'être présent dans cette phase de lecture.

Les résultats précédents sont appuyés par la manière dont l'enseignant actualise les savoirs. Malgré le fait que les sujets de notre échantillon ont recours aux mêmes modalités d'actualisation qu'avant – les questions, les échanges et les instructions –, ces modalités sont mises en place dans le but de vérifier soit la compréhension de l'activité ou son terme, soit la corroboration d'un savoir conceptuel, soit la confirmation d'une réponse correcte au sujet du contenu traité dans les textes lus. Ces constats rejoignent ceux d'Iturra Herrera (2015), qui mentionne que pendant cette phase de la lecture, l'agir des enseignants se configure généralement en trois épisodes :

Le premier d'entre eux est destiné à donner des instructions sur le guide de travail ; cette action est menée par les enseignants d'une manière monologique ou par le biais de dialogues avec les étudiants dans lesquels les questions sont généralement examinées ensemble [...]. Le second est destiné au développement du guide de travail ; cette action est effectuée par les élèves de manière individuelle [...]. Et le troisième est orienté vers la correction du guide de travail. (p. 543)

4.2. La démarche d'écriture et la production textuelle

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, un seul enseignant (l'enseignant 4) a travaillé des savoirs associés à l'écriture, et particulièrement en lien avec les processus rédactionnels. Dans le cadre de la démarche de cet enseignant, nous avons observé deux phases : la phase de la planification et la phase de la mise en texte, la dernière phase occupant plus du temps au sein de la démarche.

4.2.1. *La phase de planification : une phase bien déterminée, mais caractérisée par la faible participation des élèves*

Pour cette phase, nous avons noté que c'est l'enseignant qui prend la place principale, en utilisant 15,83 % du temps total de la séance analysée, ce qui concorde avec sa façon prédominante d'établir la communication avec les élèves. Ainsi, l'enseignant a recours principalement à la modalité collective pour communiquer les savoirs aux élèves, c'est-à-dire qu'il s'adresse toujours à toute la classe. Pour actualiser les savoirs et les actions d'enseignement, au cours de la première phase d'écriture, l'enseignant utilise deux modalités : l'échange et le questionnement, cette dernière étant plus fréquente que la première. Cependant, les échanges sont dirigés par l'enseignant, et les interventions d'élèves, comme nous l'avons déjà indiqué, sont courtes et simples sur le plan grammatical. Ces modalités, tant les échanges que les questions formulées par l'enseignant, sont fondamentalement orientées vers l'activation de connaissances antérieures sur la structure textuelle du texte à produire et sur l'intention communicative de ce dernier. Également, cette phase est soutenue par deux dispositifs : les fiches avec des personnages, qui ont pour finalité le déclenchement d'idées pour écrire un texte, et le tableau blanc, dans le seul but de laisser une trace de ce que répondent les élèves au sujet de la structure du texte à rédiger. Il faut remarquer que ces informations ne sont jamais reprises dans la suite de la séance.

En effet, cette phase présente les éléments centraux qui caractérisent les opérations cognitives de planification textuelle. Deux situations attirent notre attention. La première fait appel à la participation des élèves, dans la mesure où pour cette phase, ce sont les élèves qui devraient récupérer et organiser des informations pour ensuite écrire leurs textes (Grupo Didactext, 2003). Toutefois, nous avons constaté qu'ils ne représentent pas des acteurs actifs lors de cette phase. Au contraire, ils sont plutôt passifs, et leurs interventions se limitent à répondre à des questions. La place de l'élève est donc de nouveau questionnée. La deuxième situation renvoie à l'objectif de la séance. L'enseignant nous avait mentionné, lors de l'entrevue de planification, que le but de la séance serait de travailler la planification de l'écriture d'un conte. Cependant, cette phase de planification de l'écriture s'avère très courte en accordant plus de temps à la phase suivante, c'est-à-dire à la mise en texte.

4.2.2. La phase de la mise en texte : une phase caractérisée par des actions de vérification/correction

Comme nous l'avons déjà remarqué, cette phase de la démarche occupe le plus du temps. En effet, pour celle-ci, l'enseignant utilise presque la moitié du temps de la séance entière. Si nous regardons les résultats obtenus, ils mettent en évidence que la plupart des actions menées lors de la mise en texte sont des actions pédagogiques centrées sur la régulation du comportement des élèves. Les actions didactiques correspondent uniquement à 7 % du temps octroyé à cette phase.

En ce qui concerne les intervenants de cette phase, c'est l'enseignant qui agit majoritairement, et ses interventions sont longues par rapport à celles des élèves. Cela s'explique peut-être les actions pédagogiques effectuées par l'enseignant. Pour ce qui est des actions didactiques, la pratique de cet enseignant est actualisée par l'entremise de trois modalités : les échanges, les instructions et les questionnements. Les trois modalités ont pour finalité l'organisation et la vérification de la réalisation de la tâche d'écriture. Pour y parvenir, l'enseignant établit des interactions individuelles durant cette phase, malgré le fait que les élèves aient été organisés en groupe de travail et que

les instructions visent aussi à construire un texte en groupe. Concernant les moyens matériels, cet enseignant a recours aux fiches des divers personnages et au cahier de l'élève. Le premier, tout comme lors de la phase précédente, avait l'intention de déclencher des idées chez les élèves pour écrire le texte, et le second avait pour but de laisser une trace de la production textuelle des élèves.

Pour cette phase de l'écriture, nous avons observé une situation similaire à celle présentée lors de la dernière phase de la lecture. De toute évidence, et en reprenant les constats d'Iturra Herrera (2015), cette phase est marquée par deux grands épisodes. Lors du premier, qui est destiné à présenter l'activité par le biais de la modalité d'échange, la participation des élèves est restreinte. Lors du second, qui vise la construction de la tâche d'écriture de la part des élèves, l'enseignant agit principalement comme un "contrôleur" de la conduite des élèves et de l'accomplissement de l'activité par l'entremise de questionnements individuels aux élèves. Les questions lors de cet épisode ne visent pas la médiation des opérations cognitives propres à cette phase, mais plutôt la correction d'aspects formels de la langue.

Si nous pensons que l'enseignement de la langue au primaire devrait être centré sur le développement de compétences langagières chez les élèves, lors du visionnement de la séance, on observe un enseignement orienté principalement sur les savoirs, plutôt que sur les savoir-faire. Les savoirs formels de la langue, ainsi que nous l'avons déjà mentionné, sont ici traités de manière isolée, sans considérer la situation communicative, sous une modalité de révision/correction. Le meilleur exemple est la correction des fautes d'orthographe. Dans ce contexte, nous n'avons pas constaté une intention de la part de l'enseignant d'inciter les élèves à prendre conscience que les aspects formels de la langue sont aussi un instrument de représentation et d'élaboration de la pensée (Vygotsky, 1997). La pratique de cet enseignant est donc loin de favoriser un retour réflexif chez les élèves (Bernardin, 2003 ; Grossmann et Manesse, 2003 ; Martínez *et al.*, 2015 ; Rodríguez, 2011), de leurs propres pratiques scripturales

permettant de s'approprier les procédures nécessaires pour apprendre à produire des textes (le conte).

5. LES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION

5.1. Les dispositifs d'évaluation : des dispositifs inexistants chez les pratiques des enseignants

Les dispositifs d'évaluation sont les grands absents de nos données visuelles et textuelles. Nous concevons l'évaluation comme un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision distanciée du fait de juger une personne. Dans cette perspective, Scallon (2004) introduit l'idée d'une continuité : « il ne s'agit pas de traiter une succession d'actions isolées, mais d'envisager un ensemble de procédures complémentaires de collecte d'informations » (p. 2) pour arriver à prendre des décisions. Dans ce contexte, l'évaluation n'est pas centrée de manière exclusive sur les résultats des apprentissages des élèves, mais davantage sur les processus d'enseignement-apprentissage.

Particulièrement pour la discipline de la langue d'enseignement, la notion d'évaluation authentique devient tout à fait pertinente avec les finalités qu'elle poursuit : le développement du fonctionnement langagier chez les élèves. Comme le décrit Allal (2007), les formats d'une évaluation authentique sont forcément liés aux particularités de chaque discipline scolaire. Ce type d'évaluation dépasse en quelque sorte la dimension temporelle de l'évaluation formative, dans le sens où elle est conçue comme un processus permanent, intégrant et naturel du processus d'enseignement-apprentissage (Condemarín et Medina, 2000). C'est dans ce sens que les activités qui soutiennent le processus d'enseignement-apprentissage sont aussi comprises comme des occasions d'évaluation. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement de la langue « on visera une évaluation située dans un contexte de communication reliant lecture et écriture » (Allal, 2007, p. 51).

Comme indiqué dans le chapitre de présentation des résultats, les enseignants ont souligné, lors des différentes entrevues, que l'évaluation ne faisait pas partie des séances, ou alors, ils ont établi un lien avec les examens et les notes. Dans ce contexte, deux des quatre enseignants ont mentionné l'évaluation formative ou l'évaluation authentique pour connaître ce que les élèves ont appris lors des séances. Pourtant, lors des séances analysées, aucun dispositif évaluatif, dans le sens où nous avons compris ce concept, n'a été identifié. Ce qui s'approche d'une sorte de vérification des apprentissages s'observe pendant les séances de compréhension en lecture, particulièrement durant la phase après les tâches de lecture. Par contre, les actions qui y ont été dégagées sont plutôt orientées vers la correction, sans visée formative pour les élèves. Nous avons également observé que ces actions ne visent pas à fournir des informations sur les processus d'enseignement-apprentissage qui favoriseraient de possibles modifications dans les pratiques d'enseignement. Enfin, bien que les discours des enseignants soulignent quelques éléments qui nous mènent à croire qu'ils partagent une conception de l'évaluation de la discipline de la langue concordante avec une perspective théorique actuelle, leurs pratiques effectives mettent plutôt en évidence une conception traditionnelle de celle-ci, et une absence totale de dispositifs soutenant les apprentissages des élèves. Ces résultats pourraient être aussi compris par la formation initiale que ces enseignants ont suivie et par leurs propres expériences en tant qu'élèves. Toutefois, ces interprétations restent à corroborer dans d'autres études.

En outre, ces constats sur l'évaluation sont comparables aux résultats qui se dégagent de l'étude menée par Fernández, Tuset, Pérez et García Hernández (2013) sur le discours des enseignants au sujet de leurs pratiques éducatives. En effet, les auteurs soulignent que pour les enseignants, « il était plus fréquent de corriger les erreurs des élèves que de poser des questions sur leurs erreurs, de créer des situations de conflit cognitif et de revoir le processus d'enseignement-apprentissage suivi » (p. 55).

CONCLUSION

Pendant les 20 dernières années, la plupart des pays de la Région ont concentré leurs efforts dans la restructuration de leurs curriculums scolaires dans le but de répondre aux demandes sociales et économiques des temps actuels. Les pays d'Amérique latine, notamment le Chili, adhèrent à ces actions réformistes avec un double défi : d'une part, la nécessité d'instaurer des sociétés plus démocratiques et plus équitables et, d'autre part, celle de s'insérer dans le nouvel ordre mondial où l'éducation se révèle la clé des demandes socio-économiques d'aujourd'hui (García-Huidobro et Cox, 1999 ; OCDE, 2004). Dans ce contexte, la réforme curriculaire au Chili vise à offrir une éducation de qualité et équitable pour tous les Chiliens, particulièrement pour ceux qui appartiennent aux milieux les plus défavorisés. Ainsi, on s'attend à ce que les actions des enseignants soient plus pertinentes face à la réalité des élèves, mais surtout plus efficaces quant au rendement académique des élèves, principalement en ce qui a trait aux apprentissages dans les disciplines scolaires de base, comme c'est le cas de la langue d'enseignement. L'importance de cette discipline réside dans le fait que le langage est vu comme un indicateur de réussite dans la vie (Kirsch *et al.*, 2002) et surtout un outil de base du comportement social qui configure la pensée (Vygotsky, 1997). De plus, l'apprentissage formel de la langue (lecture et écriture) donne le pouvoir de transformer la réalité individuelle et sociale de l'élève par le biais de la rupture que fournissent l'interaction, la réflexion et l'interprétation.

Or, en dépit des nombreux efforts qui ont été développés par le gouvernement chilien pendant les dernières années concernant les résultats académiques dans la langue d'enseignement au primaire, on constate que leur niveau atteint est loin d'être satisfaisant, en particulier pour les élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés. En outre, d'après la recension d'écrits scientifiques sur les pratiques enseignantes au Chili, réalisée au cours de 20 dernières années, force est de constater qu'il existe très peu d'études sur les pratiques effectives d'enseignement en langue d'enseignement au primaire. Axées en grande partie sur le discours des enseignants à

propos de leurs pratiques, ces études conduisent leurs analyses en recourant à des modèles processus-produit. De surcroît, les recherches abordant les questions didactiques tendent à se centrer sur l'enseignement secondaire et quoique la plupart de celles-ci soient réalisées dans des milieux défavorisés, peu d'études traitent de cette question en tant que dimension transversale.

La présente recherche s'est inscrite au sein de cette problématique en visant, d'un point de vue descriptif, à caractériser les pratiques effectives d'enseignement mises en œuvre par des enseignants chiliens travaillant dans la discipline scolaire de la langue d'enseignement (l'espagnol) au primaire dans des milieux défavorisés. En construisant une trame conceptuelle composée de deux notions, celle de la pratique d'enseignement (compris comme des actions enseignantes contextualisées, constituées de multiples dimensions [comme la dimension didactique] et qui se déroulent dans une temporalité) et celle de la discipline scolaire (saisie comme des structures dynamiques, changeantes dans le temps et marquées par des influences théoriques, sociales et politiques), où la deuxième notion permet l'opérationnalisation de la première, nous avons pu dégager quatre catégories d'analyse des pratiques d'enseignement : a) les finalités de la discipline de la langue d'enseignement ; b) les objets d'enseignement choisis par les enseignants ; c) les activités d'enseignement-apprentissage ; d) les moyens (symboliques et matériels) utilisés par les enseignants.

En nous inscrivant dans une perspective de recherche qualitative de type descriptif et exploratoire (De Ketele et Roegiers, 1996) et faisant appel à l'étude de cas multiple (Gagnon, 2005 ; Karsenti et Demers, 2000 ; Yin, 2003), nous avons observé quatre enseignants du primaire qui enseignent la langue d'enseignement en milieu défavorisé de la ville de Santiago du Chili. Pour dégager le sens que les enseignants attribuent à leurs pratiques, nous avons mené des entrevues avant et après les observations. Ces dernières, les observations, ont été réalisées par le biais de la vidéoscopie (Maubant *et al.*, 2005 ; Morse et Bottorf, 2003) et analysées selon un système catégoriel mixte. Il faut préciser que bien que les actions des enseignants soient

comprises à partir des interactions produites dans la salle de classe, notre regard ne concerne que les actions des enseignants. Également, nous tenons à rappeler que la présente recherche permet une compréhension plus approfondie du phénomène en étude, mais elle ne permet aucunement la généralisation des résultats. En ce sens, la transférabilité des données issues de cette étude dans d'autres contextes doit être faite en toute prudence.

Les enseignants du primaire accordent la première importance à la discipline de la langue d'enseignement par rapport aux autres disciplines du curriculum scolaire. De plus, ils déploient tous leurs efforts tant dans leurs planifications que dans la réalisation de leurs séances pour engager les élèves dans les tâches effectuées. Toutefois, au sujet des finalités de la DSLE, nos données ont mis en relief que les enseignants comprennent la langue d'enseignement comme une discipline dont les savoirs se trouvent au service des autres disciplines du curriculum scolaire. Par conséquent, la DSLE agit en qualité de “bien commun” qui sert à la réussite dans la vie scolaire et future des élèves. Cette façon de concevoir la discipline renvoie à une expression instrumentaliste de l'enseignement de la langue et néglige en quelque sorte la propriété fondamentale du langage : développer la pensée chez les élèves et être un médiateur de la réalité et du comportement. Toujours au regard des finalités de la discipline, mais touchant les façons dont les enseignants traitent les contenus et leur enseignement, nous avons constaté également qu'ils tendent à se centrer sur les compétences langagières, mais les savoirs associés aux normes (configuration plus ancienne de la discipline) continuent à être présents chez leurs pratiques d'une manière décontextualisée et sans perspective communicative.

En lien avec les finalités didactiques attribuées par les enseignants à la DSLE, les observations effectuées auprès des enseignants ont permis de dégager au sujet des objets d'enseignement traités une prédominance de la dimension opératoire de la DSLE, notamment pour l'enseignement des savoirs rattachés à l'enseignement de la lecture. En dépit que ces savoirs soient actualisés par une diversité de modalités, où les

questions et les échanges sont la modalité privilégiée, nous avons remarqué aussi que l'enseignant est l'acteur principal lors de toutes les séances, ce qui remet en cause le rôle de l'élève dans leurs processus d'apprentissage. Nos données ont également montré une place limitée pour les savoirs scripturaux ainsi qu'une absence totale de ceux associés à l'oralité. Par ailleurs, les savoirs axés sur la dimension réflexive de la discipline ne sont pas traités et lorsqu'ils sont évoqués par les enseignants ceux-ci opèrent de manière décontextualisée et sans visée communicationnelle.

En ce qui a trait à la structuration des contenus et des activités suivies par les enseignants de notre échantillon, nos résultats nous ont amenés à dégager un cheminement promouvant un circuit didactique dogmatique, mais en cours de transformation. En d'autres mots, les enseignants traitent tant des contenus que des activités d'enseignement-apprentissage sous un modèle traditionnel, mais avec la présence de quelques composantes d'un modèle de recherche. Ainsi, ce cheminement reste caractérisé par les trois moments classiques d'enseignement, où le premier, l'entrée en matière, est un moment dans lequel les savoirs de la discipline sont plutôt absents et demeure toujours contrôlé par l'enseignant. Le second moment, la mise en action met en évidence que les savoirs traités, bien qu'ils ne soient pas présentés par l'entremise de l'exposé, ne favorisent pas les défis cognitifs chez les élèves, ce qui est confirmé par le type de questions adressées par les enseignants aux élèves (et par d'autres modalités aussi). De plus, quoique les enseignants utilisent une variété des moyens, ceux-ci sont utilisés d'une manière linéaire sans considérer les situations émergentes caractérisant généralement les situations d'enseignement-apprentissage. Enfin, le troisième et dernier moment de cette structuration est presque inexistant quant à sa durée et les actions enseignantes sont surtout centrées sur la correction des activités réalisées par les élèves.

Concernant les manières de présenter les savoirs propres à la DSLE, l'observation des situations d'enseignement-apprentissage et les entrevues effectuées auprès des enseignants, notamment les entrevues de planification, nous ont conduit à

identifier deux types de démarches. La première orientée vers l'enseignement de la compréhension en lecture et la deuxième axée sur l'enseignement de la production textuelle. Pour l'enseignement de la compréhension en lecture, nous remarquons que la plupart des enseignants essaient de présenter les contenus en ayant recours aux trois phases didactiques de la lecture : avant, pendant et après les tâches de lecture. La première phase, malgré sa courte durée, est marquée par des procédures orchestrant le travail ultérieur en lecture avec les élèves ; la deuxième phase, celle des tâches pendant la lecture, malgré le fait que les enseignants ne se détachent pas d'un enseignement traditionnel des aspects formels de la langue, se caractérise par le développement du fonctionnement langagier ; tandis que la troisième phase est influencée par des pratiques axées sur des activités mécaniques et répétitives. La démarche d'écriture se montre moins développée en mettant en œuvre deux phases correspondant aux opérations scripturales : une phase de planification achevée, mais avec une participation faible des élèves, et une phase de mise en texte encadrée par des actions centrées sur la correction des activités plutôt que sur la construction et l'objectivation des savoirs concernés.

Ultimement, la plus grande énigme qui se dégage des résultats concerne les dispositifs d'évaluation et les manières dont les enseignants les appréhendent. Bien que quelques enseignants aient mentionné que l'évaluation des apprentissages était une pratique habituelle dans leurs pratiques d'enseignement, ils n'ont jamais déployé des procédures à ce sujet pendant les séances observées. Tout au contraire, les actions les plus proches que nous avons aperçues à cet égard s'orientent surtout sur la vérification/correction des tâches effectuées par les élèves. De plus, les enseignants ont une tendance à centrer ces corrections sur les aspects formels de la langue et non sur la compréhension de lecture ou la production textuelle. Il semblerait donc que les enseignants comprennent l'évaluation des apprentissages comme des actions improvisées qui n'ont pas besoin des critères explicites et des dispositifs particuliers pour orienter leurs pratiques d'enseignement ainsi que la formation des élèves.

Ces résultats nous amènent à conclure que les pratiques des enseignants travaillant dans la discipline de la langue d'enseignement sont caractérisées par une pluralité de facteurs qui jouent tant dans la salle de classe qu'en dehors de celle-ci. En effet, nous avons constaté que ces enseignants font de grands efforts pour mettre en œuvre les nouvelles tendances que requiert aujourd'hui l'enseignement de la langue à l'école, en essayant de laisser de côté des pratiques fortement enracinées et rattachées à la configuration ancienne de la DSLE. Cependant, leurs pratiques sont constamment confrontées à des contraintes et à des exigences édictées, par exemple, par le ministère de l'Éducation, par la société et par le contexte dans lequel s'insère l'école. Cela donne possiblement comme conséquence qu'ils instaurent des pratiques bricolées, dans lesquelles ce qui reste invariable est le contrôle et le pouvoir qu'ils exercent tant auprès des élèves qu'envers les savoirs à enseigner. Ce contrôle se reflète à la fois dans les modalités d'actualisation, mais surtout dans celles d'interaction ainsi que dans les dispositifs que les enseignements déploient dans les situations d'enseignement-apprentissage.

En terminant, nous considérons la possibilité de poursuivre d'autres recherches afin d'approfondir la question ici traitée. Premièrement, il serait intéressant de dégager l'avis d'un nombre considérable d'enseignants à l'égard des finalités de la langue d'enseignement, sans considérer le type d'administration des écoles où ils travaillent (des écoles municipales, des écoles privées-subventionnées, des écoles privées). Bien que nous proposons une étude axée sur le discours des enseignants, cette étude permettrait de mieux comprendre pourquoi les enseignants lui accordent la première importance par rapport aux autres disciplines du curriculum scolaire. Avec une telle étude, nous pourrions nous centrer également sur quelques aspects particuliers associés aux savoirs de la discipline comme leurs avis sur les savoirs les plus travaillés. Le fait d'augmenter l'échantillon d'enseignants travaillant dans des écoles aux administrations différentes nous permettrait de mieux circonscrire les conceptions des enseignants travaillant dans des milieux défavorisés vis-à-vis de chaque composante analysée dans notre étude. À ce sujet, nos résultats n'ont pas rapporté des conclusions

claires, seulement des pistes qui font croire que les enseignants tendent à associer les conditions de vulnérabilité sociale des élèves aux troubles des apprentissages. Cette hypothèse repose sur les informations recueillies auprès des enseignants lors des entrevues de planification et de postaction. Par exemple, lorsque nous avons demandé aux enseignants de nous mentionner les possibles difficultés pendant la réalisation des séances au sujet des contenus à traiter, ils se réfèrent toujours aux troubles d'apprentissages des élèves associés soit à des troubles de l'attention, soit à des troubles du comportement. De plus, ils établissent un lien entre ces problèmes et le contexte socio-familier vulnérable des élèves.

Il s'avère important de jeter un regard plus effilé et de nous centrer sur les savoirs composant la dimension opératoire de la langue d'enseignement, c'est-à-dire les savoir-faire promouvant le développement langagier des élèves. En ce sens, deuxièmement nous proposons la réalisation d'une étude sur la caractérisation des pratiques effectives ayant pour finalité l'analyse des dimensions opératoires de la langue, soit la lecture, soit l'écriture, soit l'oralité. Cette étude devrait considérer non seulement une séance d'enseignement-apprentissage, mais plutôt des situations d'enseignement-apprentissage dans leur totalité, ce qui permettrait de suivre le déroulement des savoir-faire. Une telle étude, à cas multiples, permettrait d'aller dans le détail sur ce qui se passe effectivement avec un savoir-faire concret comme c'est par exemple le cas de la lecture et de mieux comprendre comment les enseignants configurent tant leurs pratiques que les savoirs concernés. Dans cette recherche, il serait nécessaire d'ajouter les élèves comme sujets d'analyse dans le but de décrire de manière plus fine les interactions entre les deux acteurs centraux des situations d'enseignement-apprentissage. Nous l'avons constaté dans notre recherche, le fait d'avoir mis l'accent strictement sur les actions enseignantes a rendu difficile la compréhension de leurs actions, n'ayant pas considéré celles des élèves.

Troisièmement, une autre possible recherche aurait pour objectif d'analyser les pratiques effectives des enseignants novices avec moins de cinq années

d'expérience dans le métier, enseignant la langue d'enseignement. En considérant les mêmes catégories d'analyses de notre étude au regard des savoirs de la discipline, une analyse des actions pédagogiques se joindrait cette fois à celle des actions didactiques. Nous l'avons observé dans notre recherche, l'enseignant ayant moins d'années dans la profession enseignante a effectué plus d'actions pédagogiques que didactiques et bien que les procédures pour enseigner les contenus de la discipline aient été appropriées, ces actions pédagogiques ont occulté en quelque sorte ses connaissances au sujet de la discipline et du savoir traité. Par conséquent, cette étude qui prendrait en compte des actions pédagogiques pourrait mettre en évidence comment les enseignants débutants affrontent le métier, construisent leur identité professionnelle et comprennent surtout la discipline scolaire de la langue d'enseignement. Également, une recherche comme celle-ci fournirait des pistes d'accompagnement pour les enseignants novices, notamment des pistes pour le développement de la discipline de la langue au primaire, étant donné l'importance qui lui est accordée.

Nous orienter vers les futurs enseignants en formation devient aujourd'hui une nécessité incontournable sur le plan des recherches en didactique. Ainsi, une quatrième étude pourrait porter sur l'analyse des pratiques effectives chez les futurs enseignants, toujours sur le plan de la discipline scolaire de la langue d'enseignement. En utilisant nos catégories d'analyse et les trois temps de l'intervention éducative, nous nous axerions sur cette clientèle pour savoir comment ils traitent les objets d'enseignement de la discipline et quelles sont les modalités qu'ils privilégient pour construire les savoirs chez les élèves. Cette étude pourrait avoir un regard particulier sur les façons dont les futurs enseignants comprennent et traitent les contenus de la discipline concernée en lien avec leur formation à l'université dans le but de répondre aux enjeux de la formation à l'enseignement en didactique de la langue.

Pour conclure, la présente recherche, inscrite dans un contexte complexe, caractérisé par des politiques en éducation reflétant des logiques opposées et même contradictoires, avait pour objectif principal de décrire les pratiques effectives des

enseignants travaillant dans la discipline de la langue d'enseignement dans des milieux défavorisés de la ville de Santiago du Chili. Malgré toutes ses limites, cette étude nous paraît être une contribution à l'avancement des connaissances concernant les pratiques d'enseignement et la didactique de la langue au primaire. Les résultats permettaient aussi d'alimenter les différents acteurs liés à cet enseignement (les didacticiens, les formateurs sur le terrain, les enseignants), en fournissant un cadre de lecture sur la discipline scolaire et les pratiques effectives d'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aedo, C. et Sapelli, C. (2001). *El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile*. ILADES – Georgetown University Working Papers. Inv133, Ilades – Georgetown University. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ideas.repec.org/e/psa45.html>>.
- Agencia de la calidad de la educación (2017). *Resultados Simce-2016*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Aguerrondo, I. (2005). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Documentos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>>.
- Albarello, L. (2004). *Apprendre à chercher: l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé: peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation dans une communauté de pratiques? In M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain* (p. 39-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, (47)166, 1196-1223.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe: note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorique-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 11-26) Paris: Éditions L'Harmattan.
- Altet, M. (2001). *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU-DS7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Nantes: Université de Nantes.
- Altet, M. (2002a). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Altet, M. (2002b). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation* 35, 25-41.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-43.

- Altet, M. (2006). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles: De Boeck Université.
- Anderson, P. (1996). *Histoire et leçon du néolibéralisme. La construction d'une voie unique*. Page deux, octobre. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fastnet.ch/Page2/p2_neolib_anderson.html>.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Ávalos, B. et Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 57-86.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barbier, J.-M. (2000). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 35-50). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu* (9^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1977).
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires de Septentrion.
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 149-168). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Beaud, J.-P. (2006). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 211-242). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beauvais, M. (2003). *Savoirs enseignés: Question(s) de légitimité(s)*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1999). Savoirs: Approche contemporaine des savoirs. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 520-531). Paris: Hachette éducation.
- Bélair, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Belfield, C. et Levin, H. (2002). *The Effects of Competition on Educational Outcomes: a Review of US Evidence*. New York N.Y: National Center for the Study of Privatization in Education.
- Bellei, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In C. Cox (dir.), *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (p. 125-209). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Bellei, C. (2004). Equidad educativa en Chile: un debate abierto. Serie Reflexiones. *Infancia y Adolescencia 2*. Santiago de Chile: Unicef.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 285-311.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez L. M. et Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores pobres*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bernardin, J. (2003). Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture. In G. Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture* (p. 16-31). Paris: Éditions RETZ.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social* (Trad. par J.-C. Chamboredon). Paris: Éditions de Minuit.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 33-48.
- Beyer, H. (2001). Entre la Autonomía y la Intervención: las reformas de la educación en Chile. In C. Larraín (dir.), *La Transformación Económica de Chile* (p. 644-708). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Black, P. et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: McKay.
- Bouchard, R. (2004). L'oral: différents niveaux d'organisation et d'analyse. In C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 81-116). Paris: Hatier.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brassart, D.-G. (1990). Une didactique cognitive du "français langue maternelle" (et des textes écrits plus particulièrement)? In D.G. Brassart, C. García-Debanc, J.-F., Halté, M. Lebrun, A. Petitjean, G. Legros et F. Ropé, *Perspectives didactiques en Français* (p. 75-99). Metz: CASUM.
- Brassart, D.-G. (2008). Didactique du français langue maternelle: approche(s) cognitive(s). In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. États d'une discipline* (p. 95-118). Paris: Éditions Nathan.

- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP? *Revue française de pédagogie*, 93, 17-25.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action en éducation* (133-154). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bronckart J.-P. (2015). La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva. In L. Lomas (dir.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (95-120). Barcelona: Graó.
- Bronckart J.-P., Bulea et Pouliot, M. (2005). Introduction: pourquoi repenser l'enseignement des langues? In J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot, *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (p. 7-40). Lille: Presses du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2000). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bronckart, J.-P., Dolz, J., Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13(1), 8-25.
- Brown, A.L. et Day, J.D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 22, 1-14.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M. (1994). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris: ESF éditeur.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Documents du LARIDD N° 10).
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.

- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructiviste? In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-156). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Bussmann, H. (1996). *Dictionary of Language and Linguistics* (Trad. G. Trauth et K. Kazzazi) (2^e éd.). New York: Routledge (1^{re} éd. 1990).
- Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-42.
- Cardemil, C, Maureira, F. et Román, M. (2004). *Informe final. Escuelas Críticas*. Santiago de Chile: CIDE - Ministerio de Educación de Chile.
- Carnoy, M. (1998). *Los efectos del sistema de subvenciones escolares en logro estudiantil: un estudio empírico*. Stanford - Palo Alto: Stanford University.
- Carnoy, M. (2005). The search of the equality across educational policies: scopes and limits. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-14.
- Carnoy, M. et McEwan, P. (1997). *Public investments or private school? A construction of educational improvement in Chile*. Stanford - Palo Alto: Stanford University.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: Vers une analyse en termes d'"action située". *Revue française de pédagogie*, 138, 75-84.
- Cassany, D., Luna, M. et Sanz G. (1997). *Enseñar lengua*. Grao: Barcelona.
- Castañeda, T. (1993). *Para combatir la pobreza*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Castellotti, V., Coste, D. Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB.
- Celis, L. (2004). La reforma educacional de 1965. *Revista de Educación - Ministerio de la Educación de Chile*, 315, 45-49.
- Cerda, A., Silva, M. et Nuñez, I. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación (PIIE).
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile. Mineduc.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. et Beillerot, J. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses universitaires.

- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain* (p. 11-31). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, 38, p. 59-119.
- Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small and Medium-sized Firms. *International Small Business Business Journal*, 15(1), p. 73-85.
- Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Rapport de recherche, Programme école et sciences cognitives* (p. 77-108). Ministère de la Recherche. Paris: France.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement: Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Dossier des Sciences de l'Éducation*, 14, 11-28.
- Clermont, P., Millécamps, C., Rodes, F. et Saderi, F. (2001). *École-Collège. Pour une continuité des apprentissages en français*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Coll, C. (1998). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Ediciones Santillana.
- Comblin, J. (2003). *Néolibéralisme: pensée unique. Questions contemporaines, actualité sociale et politique*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Comisión nacional para la modernización de la educación (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. Informe del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Condemarín, M. et Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Contreras, D. et Elacqua, G. (2005). *El Desafío de la Calidad y Equidad en la Educación Chilena*. *Expansiva*, Foco 43. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.expansiva.cl>>.
- Cooper, B. (1997). Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires. In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation de choix de textes* (p. 201-224). Bruxelles: De Boeck Université.
- Cornejo, R. (2006). El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 118-129.

- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (1996). *Informe sobre la calificación de víctimas de derechos humanos y de la violencia política*. Santiago de Chile: Ministerio del Interior. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ddhh.gov.cl/informes_cnrr.html>.
- Cortez, K., Quelin, V., Villablanca, I. et Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113.
- Corvalán, J., Ruffinelli A., Duran, D., Guerrero, A. et Santos, M.J. (2007). *Informe final. Estado del arte de la investigación y desarrollo en Educación en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado-Ministerio de Educación de Chile.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107.
- Covarrubias, C.G. et Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 63-78.
- Cox, C. (1990). *Sociedad y conocimiento en los 90. Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar*. Documento de trabajo del Taller de Educación del Centro de Estudios Públicos. Décembre 1990. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1598.html>.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. *Colección de estudios Cieplan*, n° 45. Santiago de Chile: PREAL.
- Cox, C. (2001). *Seis equívocos sobre la reforma curricular*. Document du Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Cox, C. (2003a). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox (dir.), *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (p. 19-114). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2003b). *El nuevo curriculum del sistema educativo*. Document téléaccessible à l'adresse <camoc33.googlepages.com/ElNuevoCurriculumdelsistemaEscolar.pdf>.
- Cox, C. (20012). Política y políticas educacionales en chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M., Audigier, F. et Dolz J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 7-37). Bruxelles: De Boeck Université.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin English.
- De Castro, S. (1992). *El Ladrillo: bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Centro de Estudios Públicos: Santiago de Chile.
- De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation de la productivité des institutions de formation. Le rendement de l'enseignement universitaire. *Cahiers de la Fondation universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, 73-83.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Deleau, M. et Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Paris: Éditions Bréal.
- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y repofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 33-50.
- Desgagné, S., Berdnaz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-109). Montréal: Gaétan Morin.
- Dessus, P. (2005). Question pour un débat: Quels sont les soubassements cognitifs de l'activité d'enseignement? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 111-122.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF éditeur.
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie*, 7(1), 35-40.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.
- Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (2008). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, version électronique. Téléaccessible à l'adresse <http://pr2008.bvdep.com/version-1/login_.asp>.
- Dionne, A.-M. (2016). Lire des textes de fiction et des textes informatifs aux élèves du préscolaire et du primaire: analyse des interactions extratextuelles des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-28.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-481). Bruxelles: Éditions Labor.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Emerson, R.M. (1981). Observational Field Work. *Annual Review of Sociology*, 7, 351-378.
- Engelhart, M.D. et Bloom, B. (1971). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. Vol. 1. New York: McKay.
- Espínola, V. (1991). *Descentralización del Sistema Escolar en Chile*. Santiago de Chile: CIDE.
- Espínola, V. et de Moura Castro, C. (1999). *Economía política de la reforma educacional en Chile: La reforma vista por sus protagonistas*. Washington: IDB-books.
- European Commission (1996). *Teaching and learning. Towards the Learning Society*. White paper on education and training. Luxemburg: European Commission.
- Fayol, M. et Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. In *Actes des Journées de l'observatoire sur l'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans* (p.13-60). Paris: Observatoire national de la lecture (ONL).
- Fernández, M.T., Tuset, A.M., Pérez R.E. et García C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, 35(139), 40-5.
- Ferrada, C. (2000). La Constitución Económica de 1980: Algunas reflexiones críticas. *Revista de Derecho de Valdivia*, 11, 47-54.
- Ferrada, R. (2017). Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria considera justo en educación. *Revista de Sociología de la Educación*. 10(3), 330-346.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture: perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Paris: Éditeurs ESF éditeur.
- Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et société*, 23(1), 25-39.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société*. T. 1: *Introduction à une théorie générale du symbolique*. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Friedman, M. (1955). *The role of government in education*. *Economics and the Public Interest*. New Brunswick, N. Y.: Rutgers Univ. Press.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et l'éducation* (p. 93-112). Bruxelles: De Boeck Université.
- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown and Company.

- Gagnon, Y.Ch. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: Guide de réalisation*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Documento N° 15. Santiago de Chile: PREAL.
- Gajardo, M. et Andraca, A.M. (1988). *Trabajo infantil y escuela. Las Zonas rurales*. Documento de trabajo. Santiago: FLACSO.
- Galdames, V. (2009). Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? *Cuadernos de Educación* (s/p).
- García-Huidrobo, J.E. (2006). La reforma educacional chilena y la educación pública. In X. Bonal (dir.), *Globalización, educación y pobreza en América latina: hacia una nueva agenda política* (p. 187-218). Barcelona: Fundación CIDOB.
- García-Huidobro, J.E. et Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile In R. Hevia (dir.), *La educación en Chile, hoy* (p. 87-115). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- García-Huidobro, J.E. et Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto. In J.E. García-Huidobro (dir.), *La Reforma Educacional Chilena* (p. 7-44). Madrid: Editorial Popular.
- García-Huidobro, J. E. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Revista Docencia*, 43, 12-22.
- Garretón, M. (1995). *Hacia una nueva era política. Estudio sobre las democratizaciones*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica Chile S. A.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou: CEC.
- Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature: Bilan et perspectives* (p. 33-45). Québec: Éditions Nuit blanches.
- Giasson, J. (1991). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. In C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture: Enseignement et apprentissage* (p. 219-239). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville: G. Morin.
- Gilbert, J. et Graham S. (2010). Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4-6: A National Survey. *The Elementary School Journal*. 110(4), 494-518.
- Gimeno-Sacristan, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de Chile (1990). Encuesta de caracterización socioeconómica (CASEN) Santiago de Chile: Mideplan.

- Gobierno de Chile (2002). *Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Gobierno de Chile (2012). *Bases curriculares de lenguaje y comunicación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratique d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 37-56.
- Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, Ph. et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Éditions Nathan.
- González, P. (2003). Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. In C. Cox (dir.), *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (p. 597-660). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- González-Weil, C. Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., Maturana, J. et Abarca, A. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: estudios sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencias en EM (región de Valparaíso). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 85-102.
- González-Weil, C., Cortez, M., Pérez, J.L., Bravo, P. et Ibaceta, Y. (2013). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 129-146.
- Gosselin, M., Lenoir, Y. et Hassani, N. (2005). La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire: une analyse critique du modèle retenu. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 169-200). Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.
- Graham, S., Harris, K et Santangelo, T. (2015). Research-based writing Practices and the common core. Meta-analysis and Meta-synthesis. *The elementary school journal*, 115(4),
- Grossmann, F. et Manesse, D. (2003). L'«Observation réfléchie de la langue» à l'école. *Repères*, 28, 3-11.
- Grossmann, F. et Vargas, C. (1996). Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école. *Revue repères*, 14, 3-14.
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Gutierrez-Braojos, C., Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.

- Gysling, J. (2003). Reforma Curricular. Itinerario de una transformación cultural. In C. Cox, (dir.), *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (p. 213-252). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Habboub, E.M. (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique francophone*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Habermas, J. (1993). Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et monde vécu. In J. Habermas (dir.), *La pensée postmétaphysique: essais philosophiques* (p. 65-104). Paris: Armand Colin.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1974). La base fonctionnelle du langage. *Langages*, 8(34), 54-73.
- Halté, J.-F. (1992). *Didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K.B., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Chui, A.M.Y., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, W., Manaster, C., Gonzales, P. et Stigler, J.W. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 video study* (NCES 2003-013). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (p. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Houdebine, J.-L. (1977). *Langage et marxisme*. Paris: Klincksieck.
- Hsieh, C. et Urquiola, M. (2001). *When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program*. NBER Working Paper N° 10008.
- Hymes, H. D. (1973). On communicative competence. In J. B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (p. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Iturra Herrera, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548.
- Jakobson R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). Étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-248). Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.

- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. et Monseur, C. (2002). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- Kovacci, O. (1995). El español y sus gramáticas. In M. Seco (dir.), *La lengua española, hoy* (p. 235-249). Madrid: Fundación Juan March.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Labour Department (1992). *The secretary's Commission on Achieving Necessary Skills - SCANS*. Washington D. C.: United States Government.
- Lafontaine, L. (2006). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Laperrière, A. (2006). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4^e éd.) (p. 293-316). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Larochelle, M. et Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5-19.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile - Université René Descartes, Paris 5, Sorbonne.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 30, 75-91.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'organisation.
- Leech, G. (1985). *Semántica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Legendre M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires: regards croisés* (p. 13-48). Québec: Presses de L'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raicky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.

- Lenoir, Y. (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation* (p. 257-278). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique : des fondements à leur actualisation en classe, éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 109-140). Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.
- Lenoir, Y., Lebeaume, J. et Hasni, A. (2006). De la nécessité de finalités explicites pour assurer des pratiques adéquates. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 247-260). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, L., Zaid, A., Habboub, E. et McConnell A.C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Document du CRIE et de la CRCIE N° 2 (nouvelle série). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2008). Les finalités en éducation: des discours socio-politiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants: entre toujours plus et mieux vivre ensemble* (p. 55-72). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Linard, M. (1998). *L'écran des TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage: la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action*. Communication présentée au colloque: Dispositifs et médiation des savoirs, GREMS, GRAME, Département de Communication, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve. Document téléaccessible à l'adresse <<http://txtnet.com/OTE/linard.htm>>.
- Lomas, C. (2015a). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoque comunicativo de la educación lingüística. In C. Lomas (dir.), *La comunicación lingüística entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (p. 37-66). Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2015b). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. In, L. Lomas (dir.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (p. 9-23). Barcelona: Graó.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- Malglaive G. (1990). *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Maqueo, A.M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México DF: Limusa Editores.
- Marcel J.-F. (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-114.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, N.Y.: Peter Lang.
- Martínez, G, López, Villalva, M. A. et Juárez, Y. (2015). El enfoque comunicativo. L. Lomas (dir.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (p. 75-94). Barcelona: Graó.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499.
- Martinic, M., Huepe, D. et Madrid, Á. (2008). Jornada escolar completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 124-139.
- Martinic, S. et Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147) 28-49.
- Matte, P. et Sancho, A. (1991). Sector de educación básica y media. In C. Larroulet (dir.), *Soluciones Privadas a Problemas Públicos* (p. 93-118). Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araújo-Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-76.

- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55.
- Medina, L., Valdivia, A. et San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13.
- Mendoza A., López, A. et Marto, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mendoza, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.
- Mény, T. et Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrill, M.D. (1983). Component Display Theory. In C.M. Reigeluth (dir.), *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current status* (p. 279-333). Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris: De Boeck Université (1^{re} éd. 1994).
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J. García, M.R. et Godoy, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *Psykhé*, 17(2), 79-90.
- Ministerio de Educación de Chile (1996). *Compendio de Información Estadística*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Informe de implementación curricular en el aula lenguaje y comunicación, primer ciclo básico (NB1 y NB2)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Estadísticas. Base de datos: Tabla de directorio año 2009. Document téléaccessible à l'adresse <http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos>.
- Miranda, C. (2005a). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 45-166.
- Miranda, C. (2005b). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 63-78.
- Morales Trejos, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana (chile). *Diálogo Andino*, 47, 59-70.
- Morales-Gómez, M.A. et Lenoir, Y. (2007). *Questionnaire général sur le programme d'études et sur les pratiques enseignantes*. Rapport de recherche CRSH n° 410-2004-

1887. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative.
- Morales-Gómez, M.A., Lenoir, Y. et Jean, V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Quebec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 115-132.
- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-88.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup*. Montréal: Chenelière.
- Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 17-37.
- Moro, C. et Rickenmann, R. (2004). Introduction. Les formes de la signification en sciences de l'éducation. In C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 7-32). Bruxelles: De Boeck Université.
- Morse, J. et Bottorf, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nef, J. (2001). El concepto de Estado Subsidiario y la educación como bien de mercado: un bosquejo de análisis político. *Revista Docencia*, 14, 15-21.
- Noriega, M. (2017). ¿Para qué enseñar español en educación primaria? *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 2, 72-93.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones del cambio y evolución de la cultura docente. In C. Cox (dir.), *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (p. 455-517). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2004). *Examen des politiques nationales d'éducation. Chili*. Paris: Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2007). *Études économiques de l'OCDE: Chili*. Paris: Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Paris: Éditions OCDE
- Paris, S.-G. et Ayres, L. (2000). *Réfléchir et devenir: Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Pasa, L. (2005). Educational influence on reading and spelling: A comparative study of three French first-grade classes. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 403-415.

- Pasmanik, D. et Cerón, R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 71-87.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 15-23.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Revue EPS*, 278, 27-30.
- Petit, J.-L. (1990). L'action intentionnelle. La théorie de Davidson est-elle vraiment intentionaliste? In P. Pharo et L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie* (p. 71-84). Paris: EHESS.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre: Mardaga.
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A.M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F. et Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé*, 23(2), 1-12.
- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*. Santiago: Editorial PIIE.
- Quaas, C. et Crespo, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos? *Signos*, 36(54), 225-234.
- Quintanilla, M., Joglar, C., Labarrere, A., Merino, C., Cuellar, L. et Koponen, I. (2014). ¿Qué piensan los profesores de química en ejercicio acerca de la resolución de problemas científicos escolares y sobre las competencias de pensamiento científico? *Estudios Pedagógicos*, 60(2), 283-302.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Radovic, D. et Preiss, D. (2010). Patronos de discurso observados en el aula de matemática de segundo ciclo básico en Chile. *Psykhé*, 19(2), 65-79.
- República de Chile (1979). *Directivas presidenciales sobre la educación*. Santiago de Chile.
- República de Chile (1990). Ley orgánica constitucional sobre la educación LOCE (Ley n° 18.962). Santiago de Chile: Diario oficial de la República de Chile.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF éditeur.
- Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline: quelques propositions. In *actes du 9^e colloque de l'association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*. Québec.
- Reuter, Y. (2005). Les enjeux du français: questions pour la didactique. *Recherches*, 43(2), 25-38.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire: présentation d'un concept. *Éducation et Didactique*, 1(2), p. 57-72.

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Paris: De Boeck Université.
- Reuter, Y. et Delcambre, I. (2006). L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique. In B. Schneuwly et T. Thevenaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles (p. 233-246): Bruxelles: De Boeck Université.
- Reuter, Y. et Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (p. 27-42). Lévis: Presses de l'Université Laval.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en questions* (2^e éd.). Paris: ESF éditeur (1^{re} éd. 1996).
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe: au collège et au lycée*. Paris: ESF éditeur.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. et Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Rodríguez, M. (2005). *La transformación del Estado chileno: El caso de la Reforma Educacional de los 90*. Berlin: Forschungs - und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (FDCL).
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rojas, P. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, 71, 122-175.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17, 113-128.
- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera R. et Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Signos*, 36(54), 235-247.
- Roy, S.N. (2006). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (p. 159-184). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

- Sabourin, P. (2006). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4^e éd.) (p. 357-386). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Sachot, M. (1994). L'éthique et l'enseignement des langues étrangères en tant que discipline scolaire. *Les Langues modernes*, 3, 20-21.
- Sachot, M. (1998). *Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel? Essai de déconstruction historique*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du GRIFE, n° 1).
- Sachot, M. (2004). Disciplines du maître, disciplines de l'élève: contre une «disciplinarisation» du primaire. In Y. Lenoir et M. Sachot (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 19-33). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Santa Cruz, E. (2006). Sobre la LOCE y el escenario actual. *Revista Docencia*, 29, 19-29.
- Sapir, E. (1968). *Linguistiques*. Paris: Éditions Minuit.
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In C. Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4^e éd.) (p. 293-316). Québec: Les Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Schaff, A. (1974). *Langage et connaissance* (Trad. par C. Brendel) (2^e éd.) Paris: Éditions Anthropos (1^{re} éd. 1969).
- Schneuwly B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1(4), 5-16.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui* (p. 169-201). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Pratiques*, 115/116, 237-246.
- Schneuwly, B. (2007). Le "Français": une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec: Les Presses de

l'Université Laval.

- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences* (Trad. par A. Noschis-Gilliéron). Paris: Méridiens.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théorie de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles: De Boeck Université.
- Serafini, F. (2012). Rethinking Reading Comprehension: Definitions, Instructional Practices, and Assessment. In E. Williams (Dir.), *Critical Issues in Literacy Pedagogy: Notes from the Trenches* (pp. 189-202). Illinois State: University Press.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard educational review*, 53(2), 165-189.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Madrid: Grao.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P. et Domínguez, A.M. (2014). *Calidad de la Escritura en la Educación Básica*. Documento de trabajo N° 13, Santiago de Chile: Ciae.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives*, 6(18), 1-13.
- Tannen, D. (1982). *Spoken and written language. Exploring orality and literacy*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (2001). L'enseignant comme acteur rationnel. Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 209-237). Bruxelles: De Boeck Université.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tochon, F. (1990). *Didactique du français; de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Tochon, F. (2001). *Enseigner le français oral à l'école*. Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.

- UNESCO - Ministerio de Educación de Chile (2004). *La educación chilena. Informe nacional de Chile*. Santiago: Publicaciones UNESCO.
- UNESCO (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: Une vision pour les années 90*. (Document de référence - Conférence mondiale sur l'éducation pour tous). Paris: UNESCO.
- Universidad Católica de Chile (1998). *Informe final. Evaluación de la línea de proyectos de mejoramiento educativo (PME) del programa MECE*. Santiago de Chile: PUC - Ministère de l'éducation du Chili.
- Université de Sherbrooke (1998). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Politique 2500-028. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>>.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. *Journal of Supranational policies of education*, (5), 5-21.
- Vilà, M. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: GRAÓ.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1^{re} éd. 1996).
- Van Dijk, T.A. (2008). *Discourse and context: a sociocognitive approach*. Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- Vinatier I. et Altet M. (2008). Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant: Introduction. In I. Vinatier et M. Altet (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (p. 9-22) Rennes: PUR.
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organismes: organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- Vivallos, R. (1978). *Education in Chile under the Allende Government*. Philadelphia: Temple University.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Pensée et langage* (Trad. F. Sève) (3^e éd.). Paris: La dispute (1^{re} éd. 1934).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Croissy - Beaubourg: Éditions Bréal.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. In M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage de la réflexion en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Shön ?* (p. 143-160). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Wertsch, J.V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 139-168). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Wiliam, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), *The nature of Learning. Using research to inspire practice* (p. 135-159). OECD publications.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R.K. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. ¿Cómo enseñar?* Barcelona: Grao.
- Zayas, F. (2008). Qué hacer para enseñar a leer y a entender mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 381, 70-73.
- Zubiria, H. (2004). *Constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. Madrid: Plaza y Valdés.

ANNEXE A
FICHE D'INFORMATION GÉNÉRALE

FICHE D'IDENTIFICATION ET D'INFORMATIONS GÉNÉRALES

Nom de l'enseignant	
Nom et adresse de l'école	

1. Sexe	2. Âge	3. Années enseignées à l'école	4. Avez-vous un diplôme professionnel ?
a) Femme <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	a) Oui <input type="checkbox"/>
b) Homme <input type="checkbox"/>		2 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	b) Non <input type="checkbox"/>

5. Quel diplôme d'études possédez-vous ?	x
Enseignant d'éducation primaire	<input type="checkbox"/>
Diplômé en éducation	<input type="checkbox"/>
Études postuniversitaires	<input type="checkbox"/>
Autre diplôme (spécifier)	
	<input type="checkbox"/>
Professionnel d'un autre secteur	<input type="checkbox"/>
Autre (spécifier)	<input type="checkbox"/>

6. Dans quelle institution avez-vous étudié ?	Nom de l'institution
École normale	
Institut professionnel	
Institution universitaire publique	
Institution universitaire privée	
Autre	

7. Possédez-vous une spécialité ? Par exemple, une spécialité en mathématique, en langage intégral, en sciences, etc. ?	X
a) Oui Laquelle : _____	<input type="checkbox"/>
b) Non	<input type="checkbox"/>

8. Années d'expérience	Nombre d'années
a) Dans cette école	_____
b) Au total	_____

10. Distribution d'heures par semaines	N°
a) Nombre d'heures consacrées à la réalisation de cours	
b) Nombre d'heures consacrées à la planification et à la préparation de cours	
c) Nombre d'heures consacrées à l'attention de parents	

9. Statut ?	
a) Indéfini	<input type="checkbox"/>
b) Professeur remplaçant	<input type="checkbox"/>
c) Professeur par intérim	<input type="checkbox"/>
d) Autre	_____
11. D'autres activités réalisées à l'école. Par exemple, de coordination pédagogique, d'administration, etc.	
a) Oui Laquelle :	_____
b) Non	

12. Au cours des trois dernières années, combien de cours de perfectionnement (accrédités) avez-vous suivis ? Quelles en ont été les principales thématiques ?	
11.1 Nombre de cours de perfectionnement	<input type="checkbox"/>
11.2 Thématiques :	
1. _____	
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____	
6. _____	
7. _____	

13. Avez-vous suivi du perfectionnement en langue d'enseignement au cours des 7 dernières années ?	
a) Oui	<input type="checkbox"/>
b) Non	<input type="checkbox"/>

14. Si oui, au cours de votre perfectionnement en langue d'enseignement, quelles ont été les thématiques les plus significatives ?	
1	_____
2	_____
3	_____

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE DE PLANIFICATION

GUIDE D'ENTREVUE PLANIFICATION

Partie 1 : Informations sur la discipline et l'enseignement de la langue

1. Comment définiriez-vous la discipline scolaire de la langue d'enseignement ?
2. Quelle importance accordez-vous à la discipline scolaire de la langue d'enseignement dans l'éducation primaire ? Pourquoi ?
3. Dans le curriculum scolaire chilien, pour l'éducation primaire il y a neuf disciplines scolaires.
 - 3.1. Classez par ordre d'importance : (1) est la matière la plus importante et (9) la moins importante. Ne jamais répéter le même chiffre.

Sciences naturelles		Éducation artistique		Religion	
Langage et communication		Histoire, Géographie et Sciences sociales		Éducation physique	
Mathématiques		Éducation technologique		Orientation	

- 3.2. Pourquoi accordez-vous cette place à la discipline scolaire de langue d'enseignement ? Donnez au moins trois raisons.
4. Selon vous, quels sont les apprentissages les plus importants qu'un élève doit construire dans cette discipline scolaire pendant les quatre premières années de l'enseignement primaire ?
5. Pour vous, quelles sont les caractéristiques essentielles d'une démarche d'apprentissage dans la discipline de la langue d'enseignement ?
6. Utilisez-vous une approche, une méthode ou un modèle particulier pour enseigner la langue d'enseignement au primaire ? Si oui, laquelle (lequel) ?
7. Quelles seraient pour vous les caractéristiques essentielles d'une "bonne activité" dans la discipline de la langue d'enseignement ?
8. L'enseignement de la langue présente-t-il une difficulté particulière pour vous ? Si oui, en quoi ?

9. L'enseignement de la langue présente-t-il une difficulté particulière pour les élèves avec lesquels vous travaillez ? Si oui, en quoi ?
10. Selon vous, quels sont les éléments les plus importants à considérer lorsqu'on évalue les élèves en langue d'enseignement ? Pourquoi ?

Partie 2 : Informations sur l'activité planifiée

A. Informations générales sur l'activité :

11. Pouvez-vous décrire brièvement la situation d'enseignement-apprentissage que vous allez réaliser ?
12. Est-ce que cette situation d'enseignement-apprentissage s'inscrit à l'intérieur d'un cheminement (d'un projet, d'une unité d'enseignement-apprentissage, par exemple) ? Dans le cas d'une unité d'enseignement-apprentissage, pouvez-vous indiquer : a) les objectifs b) les différentes étapes qui ont précédé l'activité que vous allez réaliser ?
13. Quelles sont les questions que vous vous êtes posées lorsque vous avez planifié cette situation ?
14. Quels ont été les aspects ou éléments à prendre en compte au moment de planifier cette situation ?
15. Est-ce que vous avez planifié par écrit cette situation ? Si oui, fournissez une copie.
16. Comment les programmes d'études ont-ils influencé la planification de cette situation ?

B. Les intentions visées :

17. Que voulez-vous que les élèves apprennent dans le cadre de cette situation ?
18. Croyez-vous important de développer ces apprentissages chez les élèves ? Pourquoi ?

C. Informations sur les objets d'enseignement à traiter :

19. Quel(s) contenu(s), propre(s) à la discipline de la langue d'enseignement, allez-vous traiter dans cette activité ?
20. Pourquoi avez-vous choisi de traiter ces contenus en particulier ?
21. Croyez-vous que ce(s) contenu(s) présente(nt) des difficultés particulières pour les élèves ? Si oui, en quoi et comment tiendrez-vous compte de ces difficultés ?

D. Informations sur le déroulement de l'activité :

22. Pouvez-vous décrire, en détail, le déroulement de cette situation d'enseignement-apprentissage (les principales étapes du cheminement que vous pensez suivre en classe, ce que vous allez faire et ce que vous allez demander de faire à vos élèves) ?

E. Information sur les procédures à utiliser :

23. Est-ce que vous utiliserez des stratégies particulières pour travailler avec les élèves ?

F. Informations sur le matériel à utiliser :

24. Cette activité comprend-elle l'utilisation de matériel pédagogique ? Si oui,

- a) Quel matériel allez-vous utiliser ?
- b) À quel moment de l'activité ?
- c) Comment allez-vous utiliser ce matériel ?
- d) Quel matériel les élèves vont-ils utiliser ?
- e) À quel moment de l'activité ?
- f) Comment vont-ils utiliser ce matériel ?

G. Informations sur l'évaluation :

25. Comment faites-vous pour savoir si les élèves ont appris et ont compris le contenu traité lors de l'activité ?

26. La situation d'enseignement à réaliser comprend-elle des moments évaluatifs ? Si oui, lesquels ?

ANNEXE C
GUIDE D'ENTREVUE POSTACTION

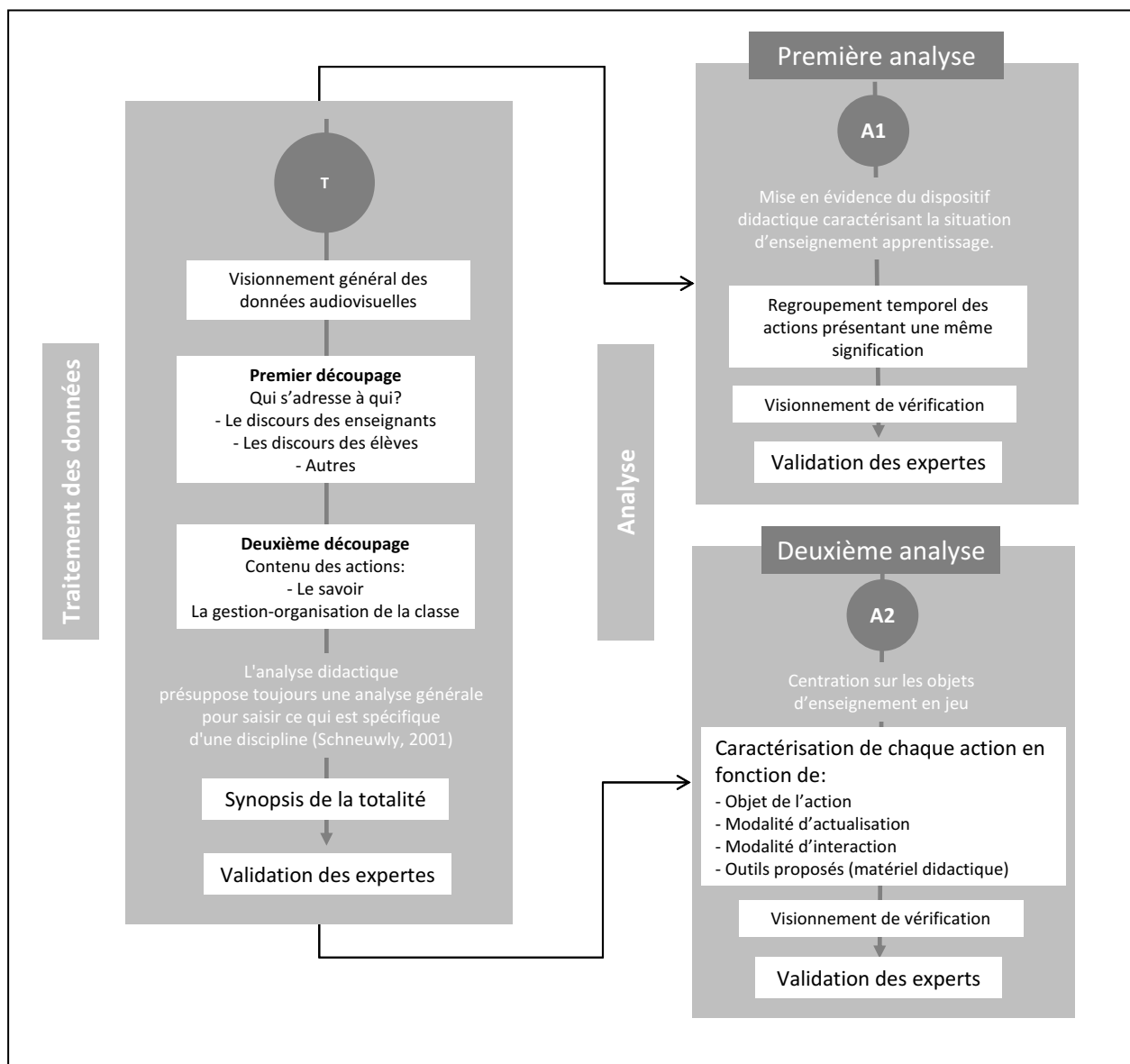
**GUIDE D'ENTREVUE
POSTACTION**

1. Quels étaient les apprentissages/contenus visés par la situation d'enseignement-apprentissage réalisée ?
2. Selon vous, les élèves ont-ils appris ce qui était prévu ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
3. Par rapport à la planification que vous avez présentée, avez-vous apporté des modifications ? Si oui, lesquelles ?
4. Est-ce que les difficultés anticipées se sont manifestées ? Comment avez-vous fait face à ces difficultés ?
5. Pendant la réalisation de la situation d'enseignement-apprentissage, y a-t-il eu des difficultés ? Si oui, lesquelles ?
6. Plus particulièrement, par rapport à l'apprentissage de la langue, les élèves ont-ils manifesté des difficultés ? Si oui, lesquelles ?
7. Plus particulièrement, par rapport à l'enseignement de la langue, avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ?
8. Selon vous, les procédures utilisées pour cette activité ont-elles été les plus appropriées pour permettre aux élèves d'apprendre ce qui était prévu ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
9. Selon vous, les matériels utilisés pour cette situation d'enseignement-apprentissage ont-ils été les plus appropriés pour son déroulement ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

10. Quels liens faites-vous entre la situation que vous venez de réaliser et les programmes d'études ? Est-ce que cette situation remplit les exigences du curriculum officiel ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
11. Quelle évaluation faites-vous de la situation d'enseignement-apprentissage que vous avez réalisée ?
12. Si vous aviez à refaire cette activité, la referiez-vous de la même manière ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce que vous changeriez ?

ANNEXE D

PROCÉDURE D'ANALYSE DES DONNÉES AUDIOVISUELLES



ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Après avoir été informé au sujet du projet de recherche intitulé « *Analyse des pratiques effectives d'enseignement de langue d'enseignement en milieu défavorisé de la ville de Santiago du Chili* », sous la responsabilité de María Alejandra Morales-Gómez [maria.alejandra.morales.gomez@usherbrooke.ca], et avoir compris les conditions, les bénéfices et l'importance de ma participation à celui-ci, j'accepte par la présente de :

- participer à une entrevue individuelle d'environ 45 minutes portant sur une situation d'enseignement-apprentissage de la discipline scolaire de langue d'enseignement ;
- permettre à la chercheuse d'enregistrer cette situation lors de sa mise en œuvre en classe ;
- participer à une deuxième entrevue d'environ 25 minutes portant sur un regard rétroactif de la situation d'enseignement-apprentissage enregistrée.

Je comprends que cette recherche vise à décrire et à comprendre les pratiques d'enseignement de la langue d'enseignement (espagnol) chez des enseignants du primaire œuvrant dans des milieux défavorisés de la ville du Santiago du Chili.

Je comprends également que les données seront traitées en toute confidentialité et que l'anonymat du participant sera préservé par des moyens déjà explicités. Enfin, je comprends que ma collaboration est accordée à titre gracieux et que ce consentement ne brime en rien ma liberté de me retirer de la recherche.

Participant ou participant :

Chercheur :

Prénom et nom :

Prénom et nom :

Signature :

Signature :

Date :

Date :

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de cette recherche, n'hésitez pas à contacter le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales à l'adresse courriel : ethique.ess@usherbrooke.ca.

